نموذج التفويض

أنا رانية عبد الرحيم " محمد مراد" الطباع، أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ من رسالتي "أثر برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة" للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة.

التوقيع:

التاريخ: ٢٢/٥/٢٠١٢

الجامعة الأردنيـــة
كلية الدراسات العليا

التاريخ: ١٦ / ٥ /٢٠١٢

نموذج رقم (٢٧)
تسليم رسالة ماجستير جامعية للمكتبة

الدكتور مديـر المكتبـة

تحية طيبة وبعد،،،

لقد ناقش الطالب / الطالبة: رانية عبدالرحيم "محمد مراد" الطّباع ورقمه الجامعي: ٨٠٨٠٦٤١

تخصص الماجستير: علم نفس تربوي/ تعلم ونمو

يوم: الأحـــد الموافق: ١٣ / ٥ / ٢٠١٢ ، وكانت النتيجة ناجحاً.

عنوان الرسالة (باللغة التي كتبت بها الرسالة)

"أثر برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة " .

نرجو استلام النسخة الورقية التي تمت الموافقة عليها في صيغتها النهائية من قبل المشرف ولجنة المناقشة، ونسخة من الرسالة على القرص المضغوط (CD)، وذلك لإيداعها في المكتبة حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

المشرف	رئيس قسم التخصص أو نائب رئيس لجنة الدراسات العليا في كلية التخصص	نائب عميد كلية الدراسات العليا
التوقيع........	التوقيع........	التوقيع........
التاريخ: ١٦/ ٥ / ٢٠١٢	التاريخ: ١٦ / ٥ / ٢٠١٢	التاريخ: / /

مواصفات الاقراص المدمجة الخاصة بالرسائل الجامعية

- ان يضم القرص المدمج كافة المعلومات الواردة في النسخة الورقيه من الرسالة وذلك ضمن ملف واحد.
- ان يكون ترتيب الرسالة على القرص حسب ترتيب النسخة المطبوعة ورقيا.
- ان يحتوي القرص على صورة (save as jpg) عن اجازة الرسالة موقعة وموثقة من اعضاء لجنة المناقشة ومعتمدة من قبل الجامعة.
- تخزين الرسالة في ملف آخر على شكل (Acrobat reader PDF) لتسهيل تفعيل الرسالة على شبكة الانترنت ضمن قاعدة الرسائل الجامعية كاملة النص.

علما" أنه لن يكون بالامكان توثيق أي رسالة غير مطابقة للمواصفات المذكورة أعلاه.

أثر برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة

إعــداد

رانية عبدالرحيم "محمد مراد" الطباع

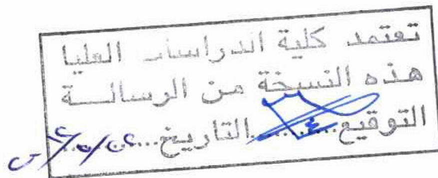
المشرف

الدكتورة رغدة شريم

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية



آيار، 2012

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**أثر برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة**) وأجيزت بتاريخ 2012/5/13

أعضاء لجنة المناقشـــــة

التوقيــــــــــــــع

الدكتورة رغدة حكمت شريم، مشرفاً ....

أستاذ مشارك- علم نفس النمو

الدكتور حيدر إبراهيم ظاظا، عضواً ....

أستاذ مشارك- القياس والتقويم

الدكتورة جيهان وديع مطر، عضوًا ....

أستاذ مساعد- علم النفس التربوي

الدكتورة شذى عبد الباقي العجيلي ....

أستاذ- علم النفس التربوي (جامعة عمان العربية)

الإهداء

إلى من أراه في كل نجاحاتي .... أبي رحمك الله
إلى من لها أهب كل حياتي.......... أمي حفظك الله

إلى من تحمل معي الكثير وساعدني للوصول إلى كل نجاحباسم زوجي الغالي

إلى فرحة قلبي ونجاحي الأول في حياتي ومن بدونهم لا تزهو حياتي أبنائيحمزة زينة نورا سيما

إلى من مد يد العون لي في دراستي .... أخي الدكتور جهاد

إلى من ساندني ودعمني .... أخي جواد

إلى من وقفت بجانبي رغم بُعد المسافات وقدمت لي من حبها
وفكرها الكثير .... أختي فداء

إلى من حياتي تحلو بإخوتها أختي وصديقتي أماني

إلى من لا تحلو الحياة إلا بوجودهم .... أطفال عالمي

إلى كل معلم ومعلمة تسعى لتطوير مهارات أطفالها

إلى كل مربي ومربية يضعون تربية الأطفال مسؤوليتهم

إلى كل إخوتي وأصدقائي وزملائي ولكل من قدم لي يد العون والمساعدة
بأي شكل من الأشكال

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله على ما وهبني من نِعم كثيرة لاتعد ولاتحصى، أتقدم بالشكر الجزيل إلى الذين كان لهم الأثر الكبير في إنجاز هذا العمل.

وأخص بالشكر الدكتورة رغدة شريم التي أشرفت على هذه الرسالة، لما منحتني من رعاية خالصة وعزيمة قوية، وكان لتوجيهاتها، واهتمامها ومتابعتها الأثر الكبير في إنجاز هذه الرسالة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتورة شذى العجيلي والدكتور حيدر ظاظا والدكتورة جيهان مطر على ملاحظاتهم القيمة وعلى تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

وأتقدم بالشكر لأعضاء لجان التحكيم الأستاذ الدكتور محمد الريماوي والأستاذ الدكتور يوسف قطامي والدكتور يحيى الصمادي والدكتورة رفعة الزعبي والدكتور حيدر ظاظا والدكتورة جيهان مطر على تفضلهم بقبول تحكيم البرنامج والمقياس، وعلى ما قدموه من ملاحظات أسهمت في تطوير أدوات الدراسة.

وأتقدم بالشكر الجزيل للدكتور سمير الصوص على ما قدمه لي من عون ودعم، ما كان له الأثر الطيب في إنجاز وتطوير الرسالة وإثرائها.

والشكر موصولٌ لإدارة روضة مدارس المنهل العالمية، وروضة مدارس الكلية العلمية الإسلامية/ فرع الجبيهة،لتعاونهم وقبولهم تطبيق أدوات الدراسة، وما قدموه من تسهيل لمهمة البحث.

كما وأتقدم بالشكر إلى جميع إخواني وأخواتي الذين ساعدوني في إنجاز هذا البحث، وجزى الله الجميع عني كل خير.

الباحثة

رانيه الطباع

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أثر برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة

إعــداد

رانية عبدالرحيم "محمد مراد" الطباع

المشرف

الدكتورة رغدة شريم

ملخــص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة، حيث تم توزيعهم على مجموعتين من روضتين مختلفتين وذلك لتفادي نقل الخبرة من خلال أفراد المجموعة التجريبية خلال تفاعلها مع باقي الأطفال في الروضة، حيث بلغت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً من الصف التمهيدي (ذكور وإناث تم توزيعهم على مجموعتين: المجموعة التجريبية خضعت للبرنامج القائم على السيكودراما، وعددها (٢١) طفلاً من روضة مدارس المنهل العالمية، ومجموعة ضابطة لم تخضع للبرنامج القائم على السيكودراما، وعددها (١٩) طفلاً من روضة مدارس الكلية العلمية الإسلامية/ فرع الجبيهة.

طبق مقياس الذكاءات المتعددة الثمانية للأطفال الفئة العمرية ما بين (٥-٦) سنوات، الذي طوّر لهذا الغرض، وتضمن المقياس (٦٤) فقرة موزعة بالتساوي على الذكاءات المتعددة الثمانية وبعدد (٨) فقرات لكل ذكاء، أما الذكاءات التي تضمنتها الدراسة: الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي – الرياضي، والذكاء بين الأشخاص، والذكاء بين الشخصي، والذكاء الجسمي – الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني، والذكاء الطبيعي، بعد أن تم التحقق من الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات، فقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق

المفهوم، وصدق المقدرين وصدق المحكمين والثبات من خلال الاختبار وإعادة الاختبار، كما تم إعداد برنامج تدريبي تضمن (١٦) جلسة تدريبية وجلستان تمهيديتان، تم بناؤهااستنادًا على السيكودراما والذكاءات المتعددة الثمانية، كما تناولتالجلسات مجموعة من القصص تناسب الفئة العمرية (٥-٦) سنوات، وتم التأكد من صدق البرنامج عن طريق صدق المحكمين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة التجريبية في درجاتهم على مقياس الذكاءات المتعددة الثمانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وللتفاعل بين الجنس والبرنامج التدريبي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو الإنساني، وتعد السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل حجر الأساس في نمو الوظائف النفسية للسنوات التالية، كما وتُعد هذه المرحلة ذات أهمية في تنمية الطفل القدرات والمهارات اللازمة لتشكيل شخصيته وهويته في المستقبل. وهذه المرحلة من أخصب المراحل التربوية والتعليمية؛ نظرًا لتأثيرها على الأبعاد المختلفة في حياة الطفل، والتي تلبي حاجاته ورغباته وتعمل على تطوير مهاراته.

إنّ الاهتمام بهذه المرحلة نابع من أثرها الكبير في تكوين شخصية الأطفال مستقبلا، ومن هنا برز الاهتمام في تنمية قدرات الأطفال بدرجة كبيرة من خلال نتائج الدراسات العلمية والمؤسسات التربوية التي تُعنى بالطفولة، مما أدى إلى تفعيل دور رياض الأطفال على المستويين العالمي والمحلي، وذلك من خلال تطوير البرامج المقدمة للأطفال، واعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة إلزامية كباقي مراحل التعليم الأساسي (الريماوي، ٢٠٠٨).

وتُهَيِّء الروضة للأطفال بيئة غنية ومثيرة يتعلم فيها الطفل بجو من التواصل الاجتماعي الذي يسمح للأطفال بتطوير اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو التعليم، وتُعد الروضة بيئة يختبر فيه الأطفال قدراتهم، ومسرحًا يعبرون فيه عن خيالاتهم وما سيواجهونه في المستقبل، لذا فإنها تثير انتباههم وتوفر لهم المناخ التعليمي الذي يوصل إلى التعلم الخلاق والابتكار، وبالتالي الوصول إلى المعرفة، وكذلك تتيح لهم الفرصة للعب والتعلم معًا. وفي الروضة يجد المربون الفرص المناسبة لفهم الأطفال ودراستهم.

وفي الروضة تُتشكَّل شخصية الطفل من جميع الأبعاد: الجسمية، والحركية، والحسية، والعقلية، والإدراكية، والاجتماعية، والانفعالية، والجمالية، والروحية، والمهارية؛ وذلك لما يُقدَّم فيها للطفل من أنشطة معرفية، وجسمية هادفة، وفرص لغوية، ومواقف اجتماعية، وممارسات عملية، ومجالات روحية، وأنشطة فنية مختلفة، ولعل من أبرز الأساليب فاعلية في تعليم الأطفال في الروضة هو اللعب؛ حيث يستطيع أن يتعلم الطفل من خلاله معظم سلوكاته، ويستطيع التعبير عن انفعالاته بشكل ملائم، ويعتبر اللعب فرصة لإشباع حاجاته (Janice, 2002).

ويُعد اللعب وسطًا طبيعيًّا يعبر فيه الطفل عن ذاته ومشاعره بطريقه عفوية، واهتم المربون باللعب ودعوا إلى إتاحة الفرصة أمام الأطفال للعب لما له من أهمية في نمو الطفل في الجوانب المختلفة، ويعد اللعب من الحاجات النفسية التي ينبغي إشباعها والاستفادة منها في مجال التعلم، ويتأثر بالنمو؛ إذ يتغير شكله وأساليبه حسب مراحل العمر، فيبدأ اللعب في بداية حياة الطفل عشوائيًّا وعفويًّا، ويتطور معه ليصبح منظمًا وذا قواعد، كما يساعد اللعب في النمو السليم للطفل. ويذكر جينس (2002) Janice أن اللعب هو مرآة لواقع الطفل، ومنه يمكن التنبؤ بالنمط النمائي للطفل، وتمتاز مرحلة الطفولة المبكرة باللعب الإيهامي الذي يبدأ بالشهر الثامن عشر من حياة الطفل، ويصل ذروته في عامه السادس، ومن خلاله ينمي الطفل مهاراته المعرفية والاجتماعية والانفعالية، ويستطيع أن يكشف عن إبداعاته (الريماوي،٢٠٠٨). كما تناولت العديد من النظريات اللعب وفسرت وجوده وأهميته في حياة الطفل، ومن تلك النظريات النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (1986) Bandura التي اعتبرت اللعب أحد قوانين التعلم، مؤكدةً على أهمية النماذج الأدائية المنظمة التي يمكن للطفل ملاحظتها لاكتساب المعرفة، ويمكن لتلك النماذج أن تكون حية؛ بأن تتجسد بالأهل أو الأصدقاء أو المربين، ويمكن أن تكون رمزية؛ من خلال صور أدائية وعروض مسرحية.

وتساعد النمذجة الطفل على تطوير سلوكه وأدائه وتعلمه خبرات جديدة، وتعد أحداث الحياة مليئة بالنماذج التي لايمكن حصرها، ويقوم الطفل بملاحظتها ومراقبتها، وأحيانًا تقليدها بعفوية أو بطريقة قصدية، وتعد هذه النماذج مصدرًا مهمًّا من مصادر التعلم الذي يكتسب منه الطفل بعضًا من سلوكاته اليومية، وعليه فإن للتعلم بالنمذجة دورًا مهمًّا في التنشئة الاجتماعية، وهناك العديد من أنواع النماذج التي تمر في حياة الطفل، منها النمذجة التمثيلية، ومن خلالها يقوم الطفل بأداء خاص لما قام به النموذج، ولكن ليس بطريقة حرفية مقيدة، وإنما يستفيد من مخزونه وأفكاره وهذا يساعده على تعلم خبرات جديدة (قطامي، ٢٠٠٤).

وقد استعان جاكوب مورينو (1972) Moreno بمبادئ النظرية المعرفية الاجتماعية وتركيزها على أهمية النموذج في تشكيل السلوكات المختلفة للأطفال، ابتكر السيكودراما يقوم الأشخاص من خلال بتمثل مواقف مختلفة من حياتهم والتعبير عنها بتلقائية، حيث بدأ العمل على تطبيقها في فينا عام (١٩٢١)، من خلال المسرح التلقائي، واستخدمها مع الكبار والأطفال بحيث يمثلون أدوارًا من أحداث الحياة اليومية والقصص والجرائد اليومية، ثم يدعون إلى مناقشة الخبرات التي مروا بها.

ووجد مورينو (1975) Moreno أن السيكودراما أدت إلى تسهيل عملية التعبير عن مشاعر الكبار والأطفال، وجعلتهم يمرون بالراحة النفسية الناتجة عن التنفيس الانفعالي، وزادت من قدرتهم على الاتصال ببعضهم بفعالية، كما استخدم السيكودراما في مدرسة فينا لعلاج المشكلات السلوكية عند الأطفال ولاحظ أنهم استطاعوا التعرف على مشكلاتهم وتجريب أنواع جديدة من السلوكات الأخرى المناسبة، ووجد أن الأطفال يستدلون على المحيط من خلال ملاحظتهم لسلوكهم وسلوك الآخرين في أثناء قيامهم بأداء الأدوار المختلفة، وتساعد السيكودراما الأطفال على التخلص من العادات الاجتماعية السلبية الموجودة داخل الغرفة الصفية، كما تساعدهم على فهم الآخرين والتعاطف معهم، بالإضافة إلى قدرتها على تطوير سلوكات جديدة أكثر إيجابية، وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم من خلال إطلاق قدراتهم الإبداعية والتخيلية (Amatruda,2006)، واستخدامت السيكودراما مع الأطفال في علاج بعض المخاوف والمشكلات السلوكية، وأثبتت فعاليتها في تطوير بعض المهارات الاجتماعية للصم (مطر، ٢٠٠٢).

يشير توركان Turkan (2010) إلى أن السيكودراما قد أسهمت في زيادة فعالية تواصل الأطفال مع الآخرين، ومع أنفسهم، كما ساعدتهم في فهم ذواتهم وطورت مهارات الأصغاء لديهم، كما حسنت من نظرتهم إلى العالم وجعلتها مشرقة. واعتبر مورينو Moreno (1975) السيكودراما إبداعاً و ثورةً على ما هو قائم، و تتناسب السيكودراما مع جميع الأشخاص في المراحل العمرية المختلفة. وتعرف السيكودراما على أنّها: العملية التي يؤدي فيها الطفل أداءً حركيًّا لموقف اجتماعي ما، والذي يمكن طرحه من خلال القصص أو التمثيل وسط مجموعة من الأطفال، وأنها تسمح له بتجريب المواقف الحياتية المختلفة التي يمكن أن يواجهها مستقبلاً بعيدًا عن الشعور بالقلق،ويمكن تطبيقها في أي مكان (Moreno, 1975). هذا وقد ذكر آرمسترونغ Armstrong (2009) أن غاردنر Gardner قد أشار إلى وجود مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها وتفعيلها مع الأطفال، إلا أنه قد أكد على ضرورة البحث والاستقصاء لإثراء هذه الاستراتيجيات كمًّا ونوعًا، ومن ضمن الاستراتيجيات التي أشار إليها استراتيجية الحكاية القصصية، والتي اعتبرها وسيلة فعالة لنقل المعرفة في مختلف العلوم، واعتبر أن الحكاية القصصية لا تتوقف عند تلقين الأحداث؛ وإنما هي وسيلة لغاية مهمة، وهي تدريب الأطفال على التفكير بمجريات الأحداث وإدارة النقاش حولها وإيضاح المغالطات للأحداث، مما يعمل على تطوير الذكاء اللغوي عند الأطفال، كما أن للقصص أهمية في حياة الطفل، وتحظى بمكانة وصدارة في تعليمه؛ لما تقدمه من شكلٍ دراميٍّ تشبع خياله، وتثير قدرته على التصور، وتجعله أكثر وعيًا بانفعالاته ومشكلاته، وبالتالي أكثر قدرة على حلها (Djuric & Veljkovic, 2006).

ويعتقد آرمسترونغ Armstrong (2009) أن ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة هو طرحها لمجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة بهدف تطوير شخصية الأطفال بشكل متكامل، إلا أنها لم تطرح مجموعة محددة من الاستراتيجيات لتنمية الذكاءات لجميع الأطفال في آن واحد؛ وذلك لأنها تعتبر أن الأطفال لديهم قدرات مختلفة، وأن أي استراتيجية يحتمل أن تكون فعالة أكثر من غيرها مع مجموعة من الأطفال. وأكدت الأبحاث التي أجريت على الذكاءات المتعددة أن استخدام نموذج نمائي تطبيقي للأطفال يحتوي على عدد كبير ومتنوع من المهارات يساعد على الكشف عن مستوى قدرات الأطفال وطرق حلهم للمشكلات، ويساعد في التعرف على الطرق المناسبة للتعامل معهم (Thiescheffer, et al., 2011).

تُعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات الحديثة التي اهتمت بالجوانب المختلف لدى الطفل، وعملت على تطوير مهارات الأطفال من خلال استراتيجيات متنوعة تنمي الجوانب المختلفة في شخصية الأطفال، كما راعت فكرة الفروق الفردية عند الأطفال وأظهرت نظرية الذكاءات المتعددة للمربين قدرات الأطفال الخاصة، وسمحت لهم بالنظر إلى أطفالهم بإدراكات مختلفة من خلال الذكاءات المتعددة، ما يعني رؤيا شمولية للأطفال (Armstrong, 2009).

تطورت نظرية الذكاءات المتعددة في جامعة هارفرد Harvard نتيجة الأبحاث التي أجراها فريق من الباحثين، وعلى رأسهم غاردنر، وتنص النظرية على أن الإنسان يستطيع أن يتعلم ويعبر عن وجهة نظره بطرق متعددة، ويستخدم أنواعاً مختلفة من الذكاءات في حل المشكلات التي يواجهها، وأنه قادر على إنتاج معارف جديدة، وتنمية الذكاءات لا تتوقف عند عمر معين؛ وإنما تستمر مدى الحياة؛ وذلك إذا ما تم استخدام الوسائط والخبرات المختلفة والمناسبة (Hopper & Hurry, 2000; Gardner,1999). وعرف غاردنر Gardner (2006) الذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات وابتكار النتاجات الجديدة ضمن ثقافة ما، وأشار إلى أن الإنسان يمتلك ثمانية ذكاءات، وتعد نظرية الذكاءات المتعددة كمنارة للمربين والأطفال؛ وذلك لقدرتها على طرح الأساليب المناسبة التي تساعد الأطفال على إدارة وتطوير مستوى تعلمهم بشكل أكثر فعالية.

أكد غاردنر (Gardner (1998c من خلال نظرية الذكاءات المتعددة على أهمية مرحلة رياض الأطفال في اكتشاف الذكاءات المتعددة عند الأطفال وتنميتها، وركزت على أنه كلما كان التدخل مبكرًا كانت الفرصة أكبر لتنمية الذكاءات وزيادة فاعليتها، ويكون ذلك من خلال تهيئة البيئة المناسبة في الروضة، واستخدام الأساليب والوسائل بما يتفق مع احتياجات الأطفال في هذه المرحلة.

من هنا تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على مرحلة مهمة من مراحل النمو الإنساني، وهي مرحلة الطفولة المبكرة، وبرز الاهتمام بهذه المرحلة من حياة الطفل لدى العديد من العلماء أمثال فرويد Freud وبولبي Bowlby وأريكسون Ericsson's الذين أكدوا على أهمية هذه المرحلة في تشكيل شخصية الفرد مستقبلاً، وأن الطفل بهذه المرحلة تكون لديه المقدرة على التعلم؛ لما يتميز به من مقدرة على التقليد، ولما يتمتع به من دافعية للتعلم، مما يسهل عملية للبناء والتطوير، وإنّ تقديم برنامج إيجابي للطفل يمكن أن يؤثرعلى المدى البعيد بشكل فعال أكثر من تقديمه له في مراحل متقدمة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية البرامج، وطبيعة الأطفال بهذه المرحلة. وأكدت دراسة لهاسكنز Haskins (1989) أن نوعية البرامج والخدمات التي تقدم للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، تُسهم في زيادة إنجازهم المعرفي مستقبلاً، ونظراً للتقدم العلمي في مجال الأبحاث التربوية، وما أنتجه التطور التكنولوجي من آليات جديدة تعمل على تطوير مهارات الأطفال وقدراتهم المعرفية، فنجد طفلاً في الروضة يقرأ ويقوم ببعض العمليات الحسابية البسيطة ضمن مستوى أقرانه، إلا أنه قد لا يتفاعل معهم بشكلٍ مناسب، ولديه ضعف في التواصل مع البيئة من حوله؛ وذلك لأن التكنولوجيا لا تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية والأبعاد الأخرى من شخصية الطفل.

وبسبب أهمية الروضة في تطوير قدرات ومهارات الطفل، ولدورها في تلبية حاجاته وإشباع رغباته، ولقلة البرامج التدريبية التي تستهدف هذه الفئة العمرية ظهرت الحاجة لإجراء دراسات تهدف لرفع مستوى الخدمات المقدمة للأطفال في هذه المرحلة العمرية المهمة.

مشكلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة في محاولة لتنمية الذكاءات المتعددة من خلال استخدام استراتيجية السيكودراما، وتتلخص مشكلة الدراسة في تطبيق برنامج تدريبي مبني على استراتيجية السيكودراما ودراسة أثره في تنمية الذكاءات المتعددة لطفل الروضة.

وينبثق عن مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات الأداء على مقياس الذكاءات المتعددة، تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على السيكودراما لدى أطفال الروضة؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات الأداء على مقياس الذكاءات المتعددة ، تعزى إلى متغير الجنس لدى أطفال الروضة؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات الأداء على مقياس الذكاءات المتعددة، تعزى إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي القائم على السيكودراما لدى أطفال الروضة والجنس؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تحاول أن تلقي الضوء على أهمية البرامج الإثرائية المعدة للأطفال ضمن البرنامج اليومي للطفل في الروضة، وأنها تؤكد أهمية دور المسرح في رياض الأطفال وما له من فعالية متوقعة في تنمية شخصية الطفل خاصة لما تحتله مرحلة رياض الأطفال من أهمية في حياة الطفل، وزوَّدت المربين في رياض الأطفال ببرنامج إثرائي لتفعيله في البرنامج اليومي للطفل في الروضة. كما أن أهمية الدراسة تكمن في استخدامها للسيكودراما من خلال بعدها التنموي لا العلاجي الذي أثبتت العديد من الدراسات فعاليتها فيه، في تطوير المهارات المختلفة لطفل الروضة.

التعريفات الاجرائية لمصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: مجموعة من الأنشطة والخبرات التي استخدمت في الدراسة مع الأطفال خلال البرنامج اليومي لهم، بقصد إحداث تغير متوقع في مهاراتهم وقدراتهم وسلوكاتهم قدر الإمكان في نهاية مدة البرنامج، واعتمدت الأنشطة والخبرات والإجراءات على السيكودراما والقصص والمناقشات والألعاب التعاونية الهادفة، وتكوَّن البرنامج التدريبي من ست عشرة جلسة تراوحت مدتها ما بين (٤٠–٤٥) دقيقة.

السيكودراما: مجموعة من الإجراءت يقوم بها الأطفال في أثناء الجلسة التدريبية تشمل الاستماع إلى القصة واختيار الأدوار المناسبة من قبل الأطفال وتمثيلها بحرية وعفوية وإجراء التغذية الراجعة بين مجموعة الأطفال في جو من الألفة والأمان يتوقع أن يؤثر على تنمية الذكاءات المتعددة لديهم التي تقيسه أداة الدراسة.

الذكاءات المتعددة: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية والذي تم بناؤه ليتناسب مع الأطفال من الفئة العمرية (٥ – ٦) سنوات.

محددات الدراسة:

- الفئة العمرية لعينة الدراسة، وهي أطفال صف التمهيدي في الروضة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥– ٦) سنوات.
- اقتصرت الدراسة جغرافيًّا على أطفال العاصمة الأردنية عمان، وتحديداً منطقة لواء الجامعة.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل جزأين، يشمل الجزء الأول: الإطار النظري والذي يتناول اللعب وأهم النظريات التي فسرته، وأهميته في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تناول النظرية المعرفية الاجتماعية كإحدى النماذج التي فسرت اللعب، علاوة على عرض السيكودراما كإحدى الاستنتاجات والتطبيقات للنظرية المعرفية الاجتماعية، إضافة إلى الحديث عن أهميتها وأساليبها وعناصرها وطرق تفعليها لدى الأطفال، وأخيرًا نظرية الذكاءات المتعددة ونظرتها الشمولية للأطفال والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية الذكاءات لدى الأطفال، في حين يشمل الجزء الثاني الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

يركز التربويون على أهمية استثمار مرحلة الطفولة المبكرة على نحو إيجابي؛ من خلال تقديم خبرات تربوية تعليمية ملائمة لعمر الأطفال، من قبل كوادر مؤهلة ومتخصصة، كما يركزون على فهم احتياجات الأطفال وخصائصهم، وإدراك أهمية السياقات الاجتماعية المختلفة التي يعيشون فيها، وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مقترنة باللعب؛ حيث يغلب اللعب على السلوك اليومي للطفل، ويظهر بأشكال مختلفة وفقًا للمراحل العمرية (Janice, 2002)، وتسمي بيرجر (2008) Berger هذه المرحلة بسنوات اللعب؛ وذلك لما يحتله اللعب من مساحة في حياة الطفل، ولما فيه من إشباع لحاجاته، فالطفل يتعلم من خلال اللعب معظم سلوكاته اليومية.

إن استخدام اللعب في التعليم يعد أسلوبًا فعالاً وممتعًا يتعلم من خلاله الطفل معارف كثيرة عن نفسه والآخرين وعن البيئة المحيطة به، ويعد اللعب النشاط الأبرز في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لما له من أهمية كبيرة في التعلم والاستكشاف، ويعد اللعب أداة يستخدمها التربويون في الكشف عن المرحلة النمائية للطفل؛ حيث إنّ لكل مرحلة نمائية ألعابها الخاصة بها (Blatner, 2000).

وتوفر الألعاب بيئة غنية يتعلم الطفل من خلالها القوانين والعلاقات الاجتماعية، ويتسم اللعب بأشكال مختلفة، حسب كل مرحلة عمرية، فمن خلال اللعب والمحاكاة يكتشف الأطفال عالمهم، ويمارسون اللعب بأشكاله بطريقة عفوية، ومن هذه الأشكال اللعب التمثيلي، الذي يستمد طاقته من خيال الأطفال وخبراتهم والمواقف والظروف التي يعيشون بها؛ وذلك لما يمنحهم من شعور بالقدرة على السيطرة على الواقع، وتجريب الخبرات المختلفة، وفي إعادة تمثيلهم لهذه الأحداث والمواقف يستكشفون جوانب جديدة من شخصياتهم، ويعرفون حدود قدراتهم عبر مواقف اللعب.

وهذا الشكل من أشكال اللعب يسمى اللعب الإيهامي، والذي يظهر بشكل بسيط في الشهر الثامن عشر، ويتطور ليصبح أكثر وضوحاً ما بين سن الثالثة والرابعة، ليصل ذروته في سن السادسة، ويتحول لعب الأطفال بعد السادسة إلى اللعب الحقيقي. ويعد اللعب الإيهامي مظهرًا من مظاهر النمو عند الأطفال؛ إذ يحول الأطفال كل ما حولهم إلى رموز ينخرطون بها، وللعب الإيهامي فوائد عديدة، منها: تنمية مهارات الطفل معرفيًا واجتماعيًا وانفعاليًا، ويعتمد اللعب الإيهامي على الخيال، لذا يعد واحدًا من آليات الكشف عن إبداعات الطفل وتفسير سلوكاته الحالية (Ments, 1983؛ Moreno,1975؛ الريماوي، ٢٠٠٨).

وتشير ميلر (Miller (1993 إلى أن اللعب يؤدي دورًا مهمًا في تنشئة الطفل اجتماعيًّا، فيتعلم الطفل من خلال اللعب مع الآخرين، ويعمل اللعب على:

- بناء الشخصية: حيث يعمل اللعب على تكوين اتجاهات إيجابية للطفل نحو نفسه ونحو اللعب.
- التخلص من التوتر: يحقق اللعب الراحة والأمان للطفل؛ ويحدث ذلك عندما يقوم بالتفاعل مع الآخرين نفسيًّا وانفعاليًّا.
- اكتساب المعرفة وتعلم المهارات: يسهم اللعب في تنمية الذاكرة والتفكير والخيال، من خلال المواقف المتنوعة التي يقوم بها الطفل، ويكسب الطفل مهارات العمل الجماعي، واحترام حقوق الآخرين وقواعد اللعب .

اللعب ضمن النظريات:

نظراً لأهمية اللعب في النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي لدى الطفل، وما له من دور في تنمية مهارات الأطفال وفي تعليمهم السلوكات المختلفة، فقد احتل اللعب مكانة بارزة لدى التربويين، وحاولت العديد من النظريات تفسير اللعب وإلقاء الضوء على أهميته والعمل على تطوير استراتيجيات وتطبيقات يمكن الاستفادة منها في تنمية الأطفال، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، وسيتم تناول اللعب ضمن بعض النظريات الحديثة:

اللعب ضمن النظرية السلوكية:

فسرت النظرية السلوكية اللعب على أساس قوانين التعلم، فاللعب سلوك كباقي السلوكات الأخرى، يتبع مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والعقاب؛ فالألعاب التي يحصل بعدها الطفل على المعززات تستمر وتبقى، والألعاب التي يعاقب عليها لا يعود إلى ممارستها في المستقبل فتُطْفَأ. ولم تهتم النظرية السلوكية باللعب في حد ذاته، وإنما اهتمت به ضمن سلوكات الأطفال عامة، وأكدت على دور البيئة في نوعية الألعاب التي تظهر عند الأطفال، واعتبرت النظرية اللعب نوعاً من أنواع التعلم، المرتبطة بقوانين السلوك (Bandura,1986).

اللعب ضمن النظرية المعرفية:

يرى بياجيه (1963) Piaget أن اللعب جزء من عملية التطور المعرفي، ويعمل على تنمية الذكاء لدى الأطفال، ويمكن تفسيراللعب من خلال عمليتي التمثل والمواءمة، وتشير عملية التمثل إلى النشاط الذي يقوم به الطفل لتحويل ما يتلقاه من معلومات إلى بنى خاصة به، أما عملية المواءمة فهي تكيّف أو توافق مع العالم الذي يحيط به، وهذا يؤدي إلى التوازن، وفي حالة عدم التوازن يؤدي إلى التقليد أو المحاكاة، واللعب عند بياجيه هو التمثّل الذي يحوّل المعلومات لتتناسب مع حاجات الطفل ومتطلباته.

ويذكر قطامي (٢٠٠٠) أن بياجيه Piaget قسم الألعاب إلى أربعة أنواع:

- الألعاب التدريبية: التي تبدأ في السنة الأولى من حياة الطفل، وتساعد الطفل في اكتساب المهارات والتكيف مع بيئته.
- الألعاب الإيهامية: ويعمل اللعب الايهامي على تنمية قدرات الأطفال الإبداعية والجسمية والاجتماعية؛ فمن خلاله يقلد الطفل الواقع الذي يعيش فيه ويقوم بتعديله.
- الألعاب ذات القواعد: يلعب فيها الطفل مع التزامه بالقوانين الموضوعه من قبل المجموعة.
- اللعب البنائي: يتطور هذا اللعب من اللعب الإيهامي ويمثل قدرة الطفل على حل المشكلات ويتميز بالألعاب الابتكارية، ويؤدي إلى تنمية القدرات العقلية.

يرى بياجيه (1963) Piaget أن اللعب متطلب نمائي أساسي، وأنه تنظيم للواقع، وأنه ينتج من عمليات التمثل والمواءمة، وتذكر ميلـــر (1993) Miller أن الأطفال يستمتعون باللعـــب؛ لإحساسهم في التحكم بالبيئة، فيعتبر اللعب حسب رأي بياجيه Piaget واحد من آليات حل المشكلات، فعندما يتعرض الطفل لموقف ما خلال اللعب، ويستطيع حل المشكلة يزداد شعوره بالثقة والكفاءة.

وترى بيرجر (1988) Berger، أن هناك ثلاثة أنواع من اللعب تناسب المهارات الحركية في مرحلة الطفولة المبكرة، وهي:

- اللعب الحسي الحركي: ويحصل من خلال استخدام الطفل لحواسه وقدراته الحركية، وبه يشعر الطفل بالمتعة.
- اللعب الإتقاني: وسمي بذلك لأن اللعب يساعد الطفل على إتقان مهارات جديدة، فالأطفال يستمرون بالقيام بالمهارات الحركية المتنوعة لتصبح على شكل أحداث مترابطة وعندها يكون اللعب إتقانيًّا.

- اللعب الخشن والشقلبة: ويعتبر جزءًا مهمًا من النشاطات اليومية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ويعد اللعب الخشن نشاطًا اجتماعيًا يتعلم فيه الأطفال الخبرات الاجتماعية المختلفة.

وأكد برونر Bruner (1966) على أهمية اللعب في تنمية الإبداع والمرونة، وأشار إلى أن الطفل يعنيه اللعب نفسه أكثر ما تعنيه نتائجه، وأن الأطفال ينتهجون أكثر من وسيلة لحل المشكلات التي يواجهونها في مواقف اللعب، والتي تساعدهم بعد ذلك في حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم مستقبلاً، كما وأكد برونر Bruner على أهمية ألعاب التصنيف والمطابقة في النمو المعرفي للطفل.

اللعب ضمن النظرية المعرفية الاجتماعية:

ركزت النظرية المعرفية الاجتماعية على مفاهيم وعمليات النمذجة، وأهمية النموذج كمصدر أساسي للتعلم، وتستند هذه النظرية إلى الافتراض أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر بسلوك واتجاهات الآخرين، ويحدث التعلم عن طريق مشاهدة استجاباتهم وتذويتها، ويحدث التعلم من خلال الممارسة والتجريب وضمن سياقات اجتماعية (ظاظا، ٢٠١٠)، ويرى باندورا Bandura (1986) أن معظم سلوكات الإنسان متعلمة، وأنها استجابة لمثيرات بيئية معينة، ولا يعتبر اللعب مجرد سلوك مُسلٍّ يقوم به الطفل، وإنما هو تنمية لسلوكاته المختلفة؛ بحيث يسمح اللعب للطفل استكشاف الأشياء والعلاقات فيما بينها، ويعطيه الفرصة لأداء مجموعة من الأدوار المختلفة، ويستطيع الأطفال من خلال اللعب أو الأداء الحركي للنماذج الحية أو المشاهدة تعلم المهارات المختلفة وتطويرها، وتزداد قدرة الطفل على أداء النماذج الأخرى من خلال التغذية الراجعة التي يتلقاها من حوله، فمن خلال ملاحظة الطفل للنماذج الحية تتطور أفكاره عن كيفية تكوّن السلوكات، وتساعده كمعلومات موجهة لتصرفاته، وتُمكّن الملاحظة الطفل تجنب القيام بأخطاء مختلفة من خلال ملاحظته للآخرين، واستنادًا إلى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمه من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد، فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم. والملاحظة تمنح الإنسان القدرة على حل المشكلات التي يواجهها، حتى وإن فشل النموذج أو القدوة في حل المشكلات نفسها، فالملاحظ يتعلم من أخطاء النموذج، مثل ما يتعلم من نجاحاته وإيجابياته. والتعلم من خلال الملاحظة يمكن أن يشمل على سلوكات إبداعية وتجديدية. ومن خلالها نجد أن الملاحظين قادرين على تطوير أنماط جديدة من السلوكات يمكن أن تكون مختلفة عن تلك التي لاحظوها.

ويحدد باندورا Bandura (1986) أربع عمليات يتم من خلالها التعلم بالملاحظة، وهي:

- الانتباه: الذي يعتبره شرطًا أساسيًّا للتعلم، فلا يمكن أن يحدث التعلم دون الانتباه.
- التذكر: ويشير إلى أن الملاحظين يقومون بترميز الأنشطة المنمذجة ويحتفظون بها، ويقومون بأدائها في المواقف المناسبة.
- إعادة الأداء الحركي: ويبدأ الملاحظ هنا بتأدية الأنشطة كما قام بها النموذج، وكلما كانت المهارات التي يحتاجها سهلة التعلم كان أداؤه أفضل وأسرع.
- الدافعية: وهنا يجب أن يشكل السلوك الملاحظ هدفًا للملاحظين حتى يستمروا بتعلمه، كما أن التعزيز والعقاب عاملان أساسيان في استمرار السلوك وتوقفه.

وبدأ استخدام اللعب التمثيلي منذ الستينات في التربية وعلم النفس كأداة جديدة غير تقليدية في التعليم والتدريب في جميع أنواع العلوم (Krysia, 1997)، ويرى منتس (1983) Ments أن فكرة لعب الدور في أبسط أشكالها تتطلب من الفرد أن يتخيل نفسه أو شخصًا ما في موقف معين، ويطلب منه أن يتصرف بالأسلوب الذي يتصرف به الشخص، ونتيجة لذلك يجد الفرد نفسه والمجموعة وقد تعلموا شيئًا عن الموقف وأشخاصه، واختبر مجموعة من السلوكيات.

استراتيجية السيكودراما:

تطورت السيكودراما عام (١٩٢١) في فينا Vienna، على يد العالم جاكوب مورينو Moreno، ولم يكن المشاركون في السيكودراما ممثلون ولم يكن لديهم نصوص مكتوبة، وإنما كانوا يمثلون حياتهم اليومية بأحداثها المختلفة، وبعد تمثيلهم لهذه الأحداث يدعون إلى مناقشة ما قاموا بتمثيله، والخبرات التي تبادلوها معًا، والتي تعلموها من خلال هذا الأسلوب، ووجد مورينو Moreno أن الممثلين يمرون بالخبرات المؤداة كما لو كانت حقيقية، ويستفيدون من هذه الخبرات حتى لو لم يجربوها في واقع الحياة، هذا ما قاد مورينو Moreno إلى الاستفادة من السيكودراما في تطوير أساليب جماعية، والتي أظهرت فيما بعد السيكودراما، وتأسس أول مسرح عفوي تلقائي عام (1927) في نيويورك New York، كما أسس مورينو Moreno عام (١٩٤٢) أول جمعية للسيكودراما في الولايات المتحدة الأمريكية، وما زالت قائمة حتى يومنا هذا، واستكملت زوجته الخبيرة بالسيكودراما زيركا مورينو Zerka Moreno عمل زوجها بعد وفاته عام (١٩٧٤) (Moreno, 1975; Jonathan, 2008). وقد لاحظ مورينو (1972) Moreno أن الأطفال في أثناء لعبهم وتأديتهم للأدوار بتلقائية، يحصلون على فوائد مختلفة مهمة؛ إذ يستطيع الطفل من خلال السيكودراما أن يلعب أو يمثل دور الماضي أو الحاضر، وما يتوقعه من أوضاع أو مواقف مستقبلية، ويستطيع أن يصل إلى أفضل حلول لمشكلاته، وبها يطور مهاراته السلوكية لتصل لمستوى تكيف أفضل مع متطلبات بيئته المحيطة.

وأطلق مورينو Moreno على هذه الاستراتيجية السيكودراما، واعتبرها أداة ناجحة لتنمية مهارات الطفل، وتعرف مشاعره الذاتية، والتعبير عنها وعن ميولاته، وتمنح السيكودراما الفرصة للطفل لتجريب أنواع عديدة من السلوكات التي لا يستطيع الطفل تجريبها أو اختبارها في الواقع، كما تساعد الطفل في التواصل مع الآخرين بفعالية (Blatner, 1997).

ويرى مورينو Moreno أن أهم ما في هذه الاستراتيجية هو حرية السلوك لدى المشاركين وتلقائيتهم، مما يتيح لهم فرصة التعبير الحر عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، مما يمكن أن يؤدي إلى تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي السليم (Moreno, 2006).

ويعتبر ويلمز (Williams (1995 أن التمثيل التلقائي واحدًا من أهم الابتكارات النفسية، أما موضوع السيكودراما فإنه يتمحور – عادة – حول القصة، والتي تدور خبراتها حول خبرات المشاركين الحاضرة والمستقبلية التي يتوقع أن يواجهوها في المستقبل، وتشمل القصة موضوعات متنوعة، مثل: الاتجاهات السلبية والأفكار والمعتقدات.

علاوة على أن استراتيجية السيكودراما تقود الأفراد إلى التفاعل الجماعي بشكل يفيد المجموعة؛ وذلك من خلال لعب الدور، وتساعد في تجريب أنواع جديدة من السلوك للتعامل مع الأشخاص المهمين في الحياة، كما يمكنها أن تفيد في استكشاف وعلاج المشكلات عند الفرد من خلال العلاج الجماعي والعملي بالوقت نفسه (Moreno,1994; Dayton, 1994).

كما تسمح السيكودراما للطفل اختبار الخبرات المتوقع أن يواجهها مستقبلاً من خلال تجريبها ووضعها في إطار الواقع الحالي مما يعمل على تطوير مهاراته، وتعديل وتغيير سلوكاته الحالية، ويشير سولفان (Sullivan (1945 إلى أهمية السيكودراما في المدرسة والروضة، وأنه في حال تطبيق مفاهيم السيكودراما في دور الحضانة ورياض الأطفال سيكون هناك نهضة في أداء تلك المؤسسات، وأن وجود المسرح داخل أسوار المدرسة لا يقل أهمية عن وجود مختبر علمي فيها.

يرى مورينو Moreno (1975) أن السيكودراما شكل من أشكال فهم ومعرفة النفس، ومزيج من العلم والفن؛ حيث يستطيع الطفل من خلال السيكودراما أن يلعب أو يمثل أدوارًا مختلفة؛ وذلك من أجل أن يتوصل إلى فهم أفضل لمشكلاته، أو أن يطور مهارات سلوكية تساعده في تحقيق تكيف أفضل مع متطلبات ذاته، أو متطلبات البيئة التي تحيط به، ويستطيع أن يتعرف انفعاليًا على مشاعره وأحاسيسه، فهو من خلال السيكودراما يعبر عن مشاعره وانفعالاته وميوله واتجاهاته، ويمكنه من خلالها تجريب سلوكات ومواقف مختلفة واختبارها، كما يمكن النظر إليها على أنها أدوات تساعد الأطفال على الاتصال ببعضهم البعض، ويمكنها تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي، وتنمية وعي الطفل بمظاهر سلوكاته، كما تسمح له بإتاحة الفرصة لإشباع حاجاته والتعبير عنها انفعاليًّا وحركيًّا، كما تعرفه بمواطن الضعف والقوة في شخصيته، وتكشف له عن اهتماماته؛ لأنه يدرك من خلال الأداء نماذج جديدة في حياته لم يكن مدركًا لها سابقًا، كما يؤكد مورينو Moreno أن السيكودراما تعمل على تطوير الإبداع عند الأطفال من خلال حل المشكلات المختلفة، ولعب الدور والحركات الجسدية المرافقة، وما تتخلله السيكودراما من فنيات التحاور، كما يعمل تشجيع المشرف على الإسهاب في الخيال والحدس عند الأطفال، مما يؤدي إلى تطوير الإبداع (Blatner, 2000).

وتعمل السيكودراما على تطوير وتنمية مهارات الطفل المختلفة، التي تؤثر على أدائه ومهاراته وقدراته المعرفية، كما تزيد من مستوى قدرته على التكيف النفسي والاجتماعي، وتعمل على إيقاظ الاستبصار عند الأطفال وتزيد القدرة على الإبداع، وتعمل على تطوير المهارات الشخصية والاجتماعية، مما يزيد القدرة على اجتياز الأزمات، وإدارة مواقف الحياة المختلفة، وخلق طرق جديدة لتكوين شخصية الفرد (Hammer,2000)، ويؤكد هنكل Hinkle (2008) فعالية استراتيجيات السيكودراما مع المجموعات التي تخضع إلى العلاج الجماعي الإرشادي.

أهداف السيكودراما:

يرى كل من مورينو Moreno (1994)، وكوري Corey (2001)، وبلاتنر Blatner (2000) أن استخدام السيكودراما مع الأطفال يمكن أن يؤدي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- إعادة توجيه الطفل، وتعلمه سلوكات جديدة.
- تحقيق التوافق والتفاعل الاجتماعي المناسب.
- الكشف عن المشكلات التي يمكن أن يواجهها الطفل.
- اكتساب الاستجابات المناسبة للمواقف الإجتماعية.

- التعرف على مواطن القوة والضعف لدى للطفل.
- التعبير عن الانفعالات والتنفيس عنها بصورة مقبولة.
- التعلم والتدريب على الخبرات المختلفة، واكتساب القدرة على التعبير الملائم مع المواقف المختلفة.
- منح الطفل الفرصة لمواجهة الخبرات التي يتوقع أن يواجهها في المستقبل.
- مساعدة الأطفال على التعبير عن المشاعر الإيجابية كالأمل والحب والتفاؤل.

أهمية السيكودراما:

لاحظ مورينو Moreno (1975) مدى التلقائية والحرية التي يعيشُها المشاركون في أثناء تأديتهم المشاهد التمثيلية، ، وبالتالي الفائدة التي يحصلون عليها، وأشار لذلك في كلمته في المؤتمر العالمي للسيكودراما في نيويورك عام (١٩٧٢)، ورأى أن إكساب الأطفال استجابات جديدة، وتعلمهم بدائل لسلوكاتهم الحالية من أهم ما يتحقق لهم من فائدة.

المفاهيم الأساسية في السيكودراما:

تساعد السيكودراما على تسهيل عملية التعبير بحرية وتلقائية، من خلال التمثيل الارتجالي للمواقف المختلفة، وتمتاز بقدرتها على السماح لمشاركة أكبر عدد ممكن من الأطفال والحصول على التغذية الراجعة للمواقف السيكودرامية، ويعود ذلك لما تتضمنه السيكودراما من مفاهيم واسعة المدى وتنوع بالأفكار، وفيما يأتي عرض للمفاهيم الأساسية في السيكودراما:

١-**الفعل Action:** يعتبر تمثيل الأطفال لأحداث وخبرات مختلفة لها قيمة، أكثر من مجرد الكلام عنها، ويرى مورينو Moreno أن الفعل أقوى من الكلام، فمن خلال السيكودراما يتعلم الأطفال طريقة مناسبة للتعبير عن انفعالاتهم، ويتعلمون – أيضاً – كيفية ضبطها، وتتشارك السيكودراما مع التحليل النفسي في أهدافها العلاجية، إلا أن السيكودراما ومن خلال الفعل Action محركة للطفل ولسلوكاته، على عكس التحليل النفسي الذي يتعامل مع الكلام في حل المشكلات، كما تتميز بسهولة تطبيقها في أماكن مختلفة، مثل رياض الأطفال (Corey, 2001; Blatner, 2000).

٢-**المواجهة والإخبار المصور للمشاعر Encounter and Tele:** إن المواجهة، هي فن السيكودراما، وتكسب الأطفال فرصة تجريب المواقف من خلال التفاعل مع الآخرين، فهم لا يلتقون بالناس فقط، وإنما يتبادلون أدوارهم، وتسمح لهم بقدر من التعاطف، وتسهم في بناء الثقة اللازمة لاكتساب المهارات (Corey, 2001; Blatner, 2000).

أما الإخبار المصور للمشاعر Tele فيعتبره مورينو (Moreno (1994 الأساس الذي يبقى مع المجموعة، ويسميه الحب العلاجي، فمن خلاله نجد أن الارتباط بين الأطفال يقوى ويعزز ويتصف بالاستمرارية والاستقرار، ويحقق قدراً من الانسجام داخل المجموعة.

٣- **التلقائية والإبداع Spontaneity**: اعتبر مورينو (Moreno (1994 التلقائية والإبداع من خصائص الشخص المحقق لذاته، ويمكن لمعظم الناس أن يكونوا مبدعين إذا سمحوا لأنفسهم أن يكونوا تلقائيين، ولاحظ أن معظم الأطفال قادرون على لعب الدور، وتخيل الأوضاع المختلفة بسهولة، و أنهم قادرون على التعبير عن أنفسهم بحرية أكثر من الكبار، وأننا عندما نكبر نصبح أقل تلقائية، لذا قام مورينو Moreno بتطويروسائل وأساليب للتدريب على التلقائية، وهذه الأساليب تهدف لتغيير الاستجابات النمطية، وتشجيع المشاركين والمتفرجين، وتشجيعهم لتمثيل المواقف المختلفة التي تؤدي إلى إطلاق المشاعر.

كما أكد مورينو Moreno على أهمية مفهوم التلقائية، واعتبارها طريقة أساسية لتمكين الناس من أخذ خطوات دراماتيكية، ولمعالجة مواقف جديدة بأساليب مبتكرة (Corey, 2001) .

٤- **التعامل مع الحاضر Dealing with the Present**: تعتمد استراتيجية السيكودراما على التعامل مع المواقف في الحاضر والآن، وذلك من خلال إعادة معايشة المواقف، أو إعادة تجربتها مما يمنح الطفل الفرصة لملاحظة الأثر الذي يصنعه الحدث في حياته، ويمكنه أيضًا تصحيح المواقف السابقة، مما يؤدي إلى التغيير أو الاستبصار، ويذكر مورينو Moreno أن من فوائد السيكودراما أنها تساعد على تهيئة الأطفال، وزيادة الاستعداد الأفضل لديهم لمواجهة المواقف مستقبلاً (Hammer,2000).

٥- **التنفيس الانفعالي والاستبصار Catharsist and Insight**: يحدث التنفيس الانفعالي عندما يعبر الطفل عن مشاعره من خلال السيكودراما، و تزداد الفائدة المرجوة من التنفيس عندما يقوم الأطفال بالتعابير التلقائية عما يشعرون به، وبالتالي التخلص من أكبر كم من المشاعر السلبية المكبوتة لدى الطفل (Roien,1997).

٦- **اختبار الواقع Reality Testing**: تزوّد السيكودراما الأطفال بفرصة حقيقية لاختبار الواقع، ويمكن من خلالها التأكد من صحة الفرضيات أو التخيلات عن المواقف الحياتية، ويستطيع الأطفال من خلال اختبار الواقع أن يقترحوا بدائل عمل لم تكن مستخدمة مسبقًا في حياتهم، وهكذا فإن السيكودراما تساعد الأطفال المشاركين على اختبار الواقع والتأكد منه (Blatner, 2000).

٧- **لعب الدور Role Theory**: ويذكر بلاتنر (2000) Blatner أن الأطفال يلعبون الكثير من الأدوار في حياتهم اليومية، وبعض هذه الأدوار هو امتداد لهويتهم، وبعضها يحدد أو يطور من شخصيتهم، وعادةً ما يعطى الأطفال المشاركين في السيكودراما الفرصة لتجريب أنواع جديدة من الأدوار، فهم يركزون على أجزاء من أنفسهم يودون أن يقدموها للآخرين، ويستطيعون من خلالها تحدي الطرق النمطية التي اعتادوا على استخدامها، ويسمح لعب الدور للأطفال المشاركين بالاستمرار في ابتكار أساليب جديدة للتعامل مع الأدوار التي من الممكن أن يواجهوها مستقبلاً، كما تسمح لهم بتكرار تجريب المواقف المختلفة دون الإحساس بالفشل، ويؤدي لعب الدور إلى ثلاث وظائف أساسية، وهي :

- الوظيفة التشخيصية: عندما يلعب الطفل أدوارًا مختلفة يتعلم كيف يفكر، وكيف يعمل ويشعر.
- الوظيفة التعليمية: يتعلم الأطفال في المجموعة مهارات الاتصال الفعال من خلال عملية النمذجة؛ وذلك في أثناء ملاحظتهم لأفراد المجموعة وهم يتعاملون مع بعضهم.
- الوظيفة التدريبية: يستطيع الأطفال أن يطوروا إدراكات جديدة، ومهارات تكيفية جديدة؛ وذلك عند انخراطهم المباشر في عملية لعب الدور

٨- **الموجه Director**: ويشير كورسيني (1966) Corsini أن المنظم هو الشخص الذي يقود المجموعة السيكودرامية لتحقيق أهداف الجلسة، وإيصال الأطفال لأكبر فائدة مرجوة، وعليه أن يمتلك صفتي الإبداع والشجاعة، وعلى المنظم أن يستعمل خبراته المعرفية والإرشادية من أجل مساعدة الأطفال على التعبير والتدريب بشكل أفضل، ويرى مورينو (1994) Moreno أن على المنظم أن يقوم بدور المسهل والمراقب والمحلل، وأن يساعد في اختيار الممثل الرئيسي، وهو من يقرر الأساليب الدرامية التي تساعد الأطفال المشاركين على توضيح السلوكات المراد تجريبها، كما أن المنظم يوجه عملية السيكودراما، ويلعب دوراً مهماً في الإحماء وتهيئة المجموعة، ويساعد المنظم مجموعة الأطفال على تطوير سلوكاتهم والتعبير عن انفعالاتهم.

ويمكن تحديد الوظائف الرئيسة الآتية للمنظم، وهي:

- تخطيط الجلسة بحيث يوفر فرصة جيدة للمجموعة.
- تحويل القصة إلى حدث درامي.
- توفير جو تفاعلي من التقبل والثقة الذي يساعد على التدريب والتعبير.
- إحماء وإثارة مجموعة الأطفال حتى يكونوا جاهزين لأن يكتشفوا بحرية تامة.
- تقديم اقتراحات مناسبة حول الأساليب التي تساعد مجموعة الأطفال أكثر.

- تشجيع مجموعة الأطفال على التلقائية.
- القدرة على إيقاف واستمرار التمثيل بما يناسب أهداف الجلسة.
- الانتباه والوعي لردود أفعال الأطفال داخل المجموعة.
- تنظيم مجموعة الأطفال في أثناء التغذية الراجعة، ومناقشة ردود أفعالهم.
- إنهاء الجلسة بعد تلخيص أهداف الجلسة وعملية السيكودراما.

وتعتبر الشجاعة جزء أساسي من صفات المنظم الناجح؛ لأن طبيعة عمله مرتبطة بالكشف عن شخصية أفراد المجموعة وتوطيد العلاقة بينهم وبين الشخصية الرئيسة، ومن غير المعلوم الطريقة التي يمكن أن يعبر بها أفراد المجموعة، ويجب أن يمتلك المخرج المهارة العالية في التفاعل مع المواقف المختلفة، لذا يجب أن يتحلى المخرج بالثقة بالنفس والخبرة الكافية (Roien, 1997).

٩- **الشخصية المحورية أو النجم Protagonist:** ويُعرّف على أنه الشخص الذي يقوم بالدور الرئيسي في الحدث الدرامي، ويتم اختياره من قبل أفراد المجموعة، أو من خلال المنظم أو أن يتطوع بنفسه، وعلى النجم أن يتمتع بالتلقائية، وعلى المنظم أن يشجعه على التمثيل أو الفعل بدلاً من الكلام فقط، وأن يعبرعن نفسه كما يريد، وأن يتحدث مع جميع أطراف الموقف الدرامي على أساس من هنا والآن، وهذا يساعده في التعبير عن المواقف بشكل أكثر فعالية، ويعتبر تفاعل النجم مع أفراد المجموعة بفعالية، دليلاً على الاختيار المناسب له، على أن تترك الحرية للنجم لأن يتخيل الموقف، وكيف سيتفاعل مع الآخرين، ومن يقوم بتمثيله؟ (Corey, 2001).

١٠- **الذوات المساعدة Auxiliary Egos:** ويشير كوري Corey (2001) أن الذوات المساعدة، هي باقي أفراد المجموعة عدا النجم، وتلعب الذوات المساعدة أدوار الأشخاص المهمين في حياة النجم، ويمكن أن يكونوا أحياء أو أمواتا، حقيقين أو خياليين، جمادات أو حيوانات أو أي شيء له علاقة بالنجم، لذا فإن الذوات المساعدة لها أدوار عديدة، منها:

- التفاعل المناسب بين أدوارهم وأدوار البطل.
- تفسير وتمثيل العلاقة التي تربطهم بالنجم.
- مساعدة النجم على تطوير وتحسين علاقاته مع الآخرين.
- المساهمة في إعطاء السيكودراما قوة وفعالية.
- مساعدة النجم على الارتباط والحدث بين (هنا والآن).

١١- **المشاهدون The Audience**: يستطيع الأفراد غير المشاركين أو المشاهدين، من خلال حضورهم المواقف المؤداة، أن يتفاعلوا مع النجم وأفراد المجموعة في صراعاتهم ومواقفهم التجريبية التي يواجهونها من خلال السيكودراما، وأن يستبصروا بمشكلاتهم، ويعبروا عن انفعالاتهم من خلال التعاطف مع الأحداث، كما يستطيعون من خلال السيكودراما أن يشاركوا بالأداء بأي لحظة يريدون، وأن يشاركوا في تقديم التغذية الراجعة، والمشاركة بخبراتهم المختلفة للمجموعة، وإيجاد البدائل الملائمة للمواقــف

السيكودرامية، وهذه المشاركات لها أثر كبير على المشاهدين، وعلى المجموعة السيكودرامية (Corey, 2001; Blatner, 2000).

١٢- **خشبة المسرح Stage**: ما يميز السيكودراما أنه يمكنك أداءها في أي مكان فلا توجد أي شروط خاصة للمسرح، إلا أنه قد جرت العادة أن تجلس المجموعة على شكل دائري، وهذا لايمنع من استخدام المسرح؛ إذ إنه يساعد على خلق الجو الملائم، ويساعد في تهيئة أفراد المجموعة السيكودرامية (Moreno,1975).

مراحل عملية السيكودراما:

تمر عملية السيكودراما بمراحل عديدة، وتتكون كل مرحلة من مجموعة من الإجراءات التي تساعد المشاركين في الوصول لأفضل فائدة متوقعة، وهذه المراحل كما وضعها مؤسس السيكودراما مورينو Moreno (1975)، هي:

أولاً: الإحماء Warm-up

تعتبر فترة الإحماء ضرورية من أجل تجهيز وتهيئة استعداد المشاركين للتعامل مع الخبرات القادمة، وهذا الاستعداد يساعد المنظم في بناء الثقة عند أطفال المجموعة حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم وآرائهم بتلقائية.

ومن الطرق التي تسهم في تحقيق إحماء مناسب قيام المنظم بإعطاء كلمات مختصرة عن هدف الجلسة، وأن يفتح باب الأسئلة للأطفال، إضافة إلى المقابلات الفردية مع أطفال المجموعة، من أجل توضيح علاقة الطفل بالموقف المراد تمثيله.

وهناك أساليب عديدة يمكن استخدامها في مرحلة الإحماء، مثل ظهور النجم فجأة، على أن يلاحظ المنظم أي تغيرات في استجابات النجم أو من الذوات المساعدة سواءً كانت تلك الاستجابات لفظية أم غير لفظية، ويؤكد بلاتنر (1997) Blatner أن أهم شيء خلال عملية الإحماء هو خلق جو يساعد وينمي التلقائية، وهناك عوامل عديدة يمكن أن تزيد من هذه التلقائية، منها: الجو الآمن والشعور بالثقة، ووجود معايير تسمح بحرية التعبير وتشجع روح المبادرة، وكذلك الرغبة بالاستكشاف والتعلم واللعب. ويؤكد مورينو (1975) Moreno أهمية عملية الإحماء للمنظم في خلق جو تفاعلي يشجع فيه ظهور السلوك التلقائي لدى مجموعة الأطفال، ويعد تفاعل المنظم بدفء وثقة مع مجموعة الأطفال، من العوامل المهمة في خلق جو من الانسجام داخل المجموعة.

ثانياً: العمل Action Phase

تتضمن هذه المرحلة تمثيلاً وعملاً عن الحدث الماضي أو الحاضر أو المتوقع في المستقبل، ويبدأ العمل أو التمثيل بحضور النجم مكان العرض، ويمكن للمنظم أن يساعده في الحصول على الانسجام المناسب بشكل أفضل مع موضوع السيكودراما، بحيث يبدأ المنظم بطرح أسئلة يساعد فيها النجم على الدخول في أحداث الموقف، وتبدأ الذوات المساعدة بالمشاركة بالتمثيل، وتختلف مدة مرحلة العمل أو التمثيل؛ لأنها تعتمد على تقييم المنظم، وعلى مدى ارتباط النجم والذوات المساعدة بما يتم تمثيله والتعبير عنه، وتختلف عدد الجلسات ومدتها حسب الموضوعات التي يطرحها المنظم على أساس (هنا والآن)، وعلى ما يهم مجموعة الأطفال في السيكودراما (Moreno, 1994).

ويقدم هاسكل (1975) Haskell بعض التعليمات للمنظم خلال مرحلة العمل، وهي:

- تشجيع النجم ومجموعة الأطفال على تمثيل المشاهد بالسرعة والوقت المطلوبين.
- إعداد كل المواقف السيكودرامية على مبدأ (هنا والآن).
- تأجيل تمثيل الخبرات والمواقف المؤلمة لما بعد المواقف الأقل ألماً.
- منح الحرية للنجم ومجموعة الأطفال لاختيار الموقف والمكان والأشخاص الذين لهم علاقة بالموضوع.
- إعادة تمثيل الموقف بالترتيب كما حدث بالفعل، دون الاهتمام بإعادة الكلام نفسه.
- تشجيع النجم ومجموعة الأطفال على التعبيرعن أنفسهم لفظيًّا أو بالإشارة.
- منح الفرصة للنجم ومجموعة الأطفال للعب أدوار مختلفة عن الشخصيات المهمة في حياتهم لمساعدتهم على فهم وإدراك المواقف ومشاعر الآخرين.

ثالثاً: المناقشة والمشاركة Discussion and haring

يقوم المنظم في هذه المرحلة – حسب بلاتنر (1997) Blatner– بالطلب من الذوات المساعدة والمشاهدين أن يشاركوا النجم بملاحظاتهم وردود أفعالهم حول الموقف السيكودرامي، ويقود المنظم المناقشة ويسمح بتقديم أية تغذية راجعة بطريقة بناءة وداعمة، وتعتبر المناقشة مرحلة مهمة؛ لتسليطها الضوء على النقاط المهمة في الموقف السيكودرامي، ويؤكد مورينو (1972) Moreno على أهميتها؛ لأنها تسمح للمشاهدين بأن يقدموا آراءهم الشخصية عن الموقف السيكودرامي، وليس بشكل تحليلي أو تفسيري، مما يجعلهم مشاركين للأحداث والمواقف، ويمكنهم من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم كالنجم والذوات المساعدة، وعلى المنظم أن يستمر في تعزيز هذه المشاركات التي تزيد الدعم والتفهم والارتباط مع المجموعة السيكودرامية، وعليه أيضًا إيقاف أي عملية لتحليل أو تفسير مواقف النجم أو الذوات المساعدة.

أساليب السيكودراما:

يستخدم في التمثيل السيكودرامي مجموعة من الأساليب الخاصة، التي تزيد من القدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار، والتي تساعد في إنجاح أهداف عملية السيكودراما، ولا يعد الأسلوب المستخدم غاية في حد ذاته؛ وإنما وسيلة لزيادة التعبير التلقائي لدى المشاركين، واستخدام الأسلوب المناسب يساعد في استجابات انفعالية مناسبة، ولكل منظم الحق في تعديل الأساليب المعروفة في السيكودراما، وابتداع وتطوير أساليب خاصة، كما أن لكل جلسة ظروفها وأسلوبها الخاص المناسب لها؛ أي لا يتم تحديد الأسلوب إلا عند معرفة ظروف الجلسة نفسها، كما يضيف كنتل (1990) Knittel أن أساليب السيكودراما تختلف باختلاف الفئة المستهدفة فالأساليب المستخدمة لدى الأطفال تختلف عن الأساليب المستخدمة للكبار أو للمراهقين، فالكبار يستطيعون التعبير عن أنفسهم بصورة أسهل من الأطفال الذين يحتاجون مزيدًا من التخطيط، وقد أكد بلاتنر (2000) Blatner أن السيكودراما استراتيجية قويّة وفعّالة، وأن على المشاركين أن يتسموا بالجدية والالتزام عند ممارستها، وتتمثل أساليبها في ما يأتي:

١- **التقديم الذاتي:** يذكر بلاتنر (2000) Blatner أن النجم بهذا الأسلوب يقوم بتقديم نفسه كما في الموقف السيكودرامي، ومجموعة الأطفال من حوله، ويبدأ بعدها الفعل من خلال تفاعل النجم مع باقي مجموعة الأطفال، والتعبير عن إدراكاتهم واتجاهاتهم نحوه، فمثلاً يقوم (أحمد) بلعب دور أبيه، وتوضيح طريقة استجابات أبيه نحوه، ومن خلال التمثيل السيكودرامي يتضح كيفية إدراك (أحمد) لأبيه.

٢- **عكس الدور:** يطلب من النجم بعد أن قام بتقديم نفسه، أن يقوم بتقديم الأشخاص الأكثر أهمية في حياته، وأن يبرز وجهة نظره بين الشخصيات، وبهذا فإن النجم يعطي منبهات للذوات المساعدة عن تلك بين الشخصيات المهمة في حياته أو الحدث السيكودرامي، فالسيكودراما أكثر من مجرد استعمال أساليب محددة؛ فهي تحتاج لمهارات في اختيار الأساليب المناسبة في المواقف المختلفة (Corey, 2001)، وأكدت مورينو Moreno (2006) أن على النجم أن يمثل الحدث كما يشعر به من وجهة نظره، بغض النظرعن حقيقة الحدث، فالمهم أن نعرف ماذا يفهم النجم بين الشخصيات وكيف يدركها، ويمكن للمنظم أن يقوم بعكس الدور؛ وذلك لمساعدة النجم للوصول إلى فهم أفضل، وعكس

الدور يفيد بأغراض عديدة، منها: تغيير إدراكات النجم نحو شخصيات وأحداث الموقف، ويمنح النجم الفرصة لتجريب العالم من وجهة نظر أخرىإضافة إلى أنه يحمل المشاركـــــين المسؤولية تجاه سلوكاتهم، وأخيرًا يساعد النجم على مواجهة آثار ونواتج سلوكاته. ويعتبرعكس الدور من أكثر الأساليب قدرة على تشجيع النجم ومجموعة الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشكلاتهم وانفعالاتهم بحرية، ويستطيع النجم من خلاله إعادة صياغة فهمه نحو الاتجاه الصحيح، واكتشاف الأخطاء الإدراكية الناتجة عن سوء الفهم.

٣- **الكلام الذاتي:** يطلب من النجم أن يتخيل نفسه في مكان ما وحده، وأن يفكر بصوت عالٍ، ويقوم المنظم بتشجيعه على أن يعبر عما يجول بخاطره من مشاعر وأفكار، ويمكن للنجم أن يأخذ ركنًا من المكان ليتحدث بحرية، ويمنح الكلام الذاتي الفرصة للمنظم للتعرف على ما يفكر به النجم، ومجموعة الأطفال من ذوات مساعدة، ويسمح هذا الأسلوب بتقييم المسافة بين إدراك النجم لمشاعره وأفكاره والواقع الفعلي الذي يعيشه ويمثله من خلال الموقف السيكودرامي (Moreno,1994).

٤- **الازدواجية:** يطلب من الذوات المساعدة أن تقف خلف النجم وتبدأ بتقليده، وقد تتكلم عنه، وتخدم الازدواجية هنا زيادة وعي النجم بصراعاته الداخلية، ومشاعره المكبوتة، وزيادة قدرته على التعبيرعنها، ويمكن استخدام أكثر من ذات مساعدة في أسلوب الازدواجية للتعبيرعن جوانب مختلفة من شخصية النجم محور الموقف السيكودرامي (Corey, 2001).

٥- **المرآة:** تقوم الذوات المساعدة بالقيام بما يقوم به النجم، من حيث حركات الجسم والكلمات كالنجم تمامًا، وهنا يقف النجم في مواجهة مع الذوات المساعدة، ويمكن تطبيق هذا الأسلوب من خلال تسجيل فيديو يمثل سلوك وتعابير النجم، وإعادة مشاهدته مرة أخرى، مما يوضح فهمه، ويطور تقييمه الذاتي بقدر من الموضوعية تجاه إدراكاته، كما يمكن من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها النجم من مجموعة الأطفال المشاركين، إظهار التناقضات بين ما يدركه النجم وبين ما توصل إليه من خبرة جديدة (Moreno, 1994)، ويحذر بلاتنر (1997) Blatner من أن أسلوب المرآة قد يكون أسلوب مواجهة قويٍّ، لذا يجب أن يستخدم بعناية، كما يجب الحذر من جعل النجم مصدر سخرية من المشاركين.

٦- **الإدراك الرمزي:** يستخدم هذا الأسلوب مع الأطفال عندما يخافون من التعبيرعن موقف أو مشكلة ما، فيتم التعبير الرمزي مثل اختيار بعض أنواع الحيوانات للتعبير عنها كرموز عن الشخصيات الحقيقيّة؛ كأن نختار الأسد للتعبير عن الشخصية القوية؛ مما يساعد النجم ومجموعة الأطفال على التعبير بتلقائية عن مشاعرهم وأفكارهم (Corey, 2001).

٢- **المقعد الخالي:** يتم استخدامه بدلا من شخصية صعبة المواجهة في الموقف السيكودرامي، ويتيح هذا الأسلوب للنجم ومجموعة الأطفال التنفيس الانفعالي الملائم، والتعبير بحرية نحو أفكارهم ومشاعرهم، كما يخفف من حدة المواجهة المتوقعة في المواقف الصعبة (Corey, 2001).

٣- **النمذجة السلوكية للدور:** بني هذا الاسلوب على أساس النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (1986) Bandura، والتي تركز على استخدام الملاحظة والنمذجة والتعزيز في التعلم، ويعتمد هذا الأسلوب على تعلم السلوكات من خلال الملاحظة لنموذج ما، ثم التدرب على هذا السلوك من خلال لعب الدور، وعندما يتلقى النجم التعزيز الاجتماعي من المنظم، ومجموعة الأطفال المشاركين، فإنه يتوقع أن يستمر بالقيام بهذا السلوك مستقبلاً في المواقف المشابهة، وهذا الأسلوب تم استخدامه في هذه الدراسة؛ لمناسبته للمرحلة العمرية عينة الدراسة.

ومن خلال ما تم طرحه فإن السيكودراما بفنيّاتها وتقنياتها وأساليبها المختلفة، تعتبر استراتيجية متكاملة ومتوافقة مع العديد من النظريات، كما أنها سهلة التطبيق، ويمكن استخدامها في العديد من المواقف وفي حل المشكلات، وكذلك في مجالات شتى، واماكن مختلفة، مثل المدرسة والروضة، حيث إن الطفل يتعلم ويكتسب معظم سلوكاته من خلال النماذج المحيطة به.

أما الأساليب المستخدمة في هذه الدراسة فهي النمذجة السلوكية للدور، والإدراك الرمزي، وذلك من خلال عرض مجموعة من القصص تناقش مواضيع متنوعة من حياة الطفل، ومن الممكن استخدام أساليب أخرى يفرضها الموقف السيكودرامي في حينه، ضمن أجواء من الأمان والراحة والثقة، بعد أن تترك الحرية للأطفال لاختيار الأدوار التي يريدون تمثيلها، وتطبيقها في المشهد السيكودرامي، ويقوم الأطفال بتبادل الأدوار فيما بينهم بالتنسيق مع المنظم الذي يمثله في هذه الدراسة الباحثة نفسها، وبعد الانتهاء من تمثيل المواقف التي عرضت في كل قصة، تتم مناقشة الأطفال بمجريات أحداث الموقف السيكودرامي، وأخذ التغذية الراجعة منهم.

عناصر السيكودراما:

تتكون السيكودراما من العناصر الأتية:

١- **موضوع التمثيلية النفسية (القصة):** يمكن أن يكون الموضوع قصة تدور أحداثها حول قضايا مختلفة من حياة أبطالها بهدف تعديل سلوكاتهم، وتشكيل سلوكات جديدة، والتخلص من السلوكات غير المرغوبة للوصول للتكيف النفسي والاجتماعي (Corey, 2001)، وتدور مواضيع القصص المستخدمة في البرنامج السيكودرامي المرتبط بموضوع الدراسة لتحاكي مواقف مختلفة ذات إشكاليّة في حياة الطفل اليومية، بهدف تطوير سلوكاتهم ومساعدتهم في التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم المختلفة، وتنمية مهاراتهم، ومن المتوقع أن يعمل على تنمية ذكاءاتهم المتعددة.

٢- **إعداد الموقف السيكودرامي (تأليف القصة):** بأن يقوم المنظم باستخدام القصص والمواقف السيكودرامية المعدة مسبقًا، وقد يقوم مجموعة من الأطفال بتأليف قصة بشكل تلقائي، حسب ما يقتضيه الموقف السيكودرامي، وذلك بما يتناسب مع الهدف المطلوب (Moreno, 1975).

٣- **الأدوار:** يمكن أن تتعدد الأدوار التي يلعبها مجموعة الأطفال في التمثيلية السيكودرامية لتغطي أدوارهم الحقيقية في الحياة، كما يمكنها أن تتعدى ذلك ليصار بتمثيل أدوار مختلفة، مثل دور: طبيب، معلم، أب، حيوانات، وغيرها (Corey, 2001).

٤- **المنظم:** يلعب دورًا محددًا في التمثيلية؛ من حيث توزيع الأدوار على مجموعة الأطفال، وضبط وتقويم السلوك من خلال التمثيلية، والمساعدة في تغيير السلوك (Corey, 2001).

٥- **الممثلون:** هم الأطفال أنفسهم، ويمثل أحدهم دور الشخصية الرئيسة، ويمثل باقي الأطفال أدوار الأشخاص المهمين في حياته، أو في الموقف السيكودرامي (Blatner,1997).

٦- **اختيار الأدوار:** تترك الحرية للأطفال لاختيار أدوارهم التي يرغبون تمثيلها، مع مراعاة الحرية والتلقائية في أثناء التمثيل، بحيث لا يتسبب التمثيل في إرهاقهمً جسديًّا أو نفسيًّا ، وأن يكون الطفل راغبًا في تمثيل الدور، وأن يشارك مجموعة الأطفال في الإعداد والتنظيم والتمثيل، وأن لا يكون تمثيل الأدوار قصريّاً (Blatner, 1997).

٧- **المشاهدون:** هم مجموعة من الأطفال الذين لم يشاركوا في التمثيليّة، وعند الانتهاء من التمثيليّة، يتم فتح باب النقاش – التغذية الراجعة – لأحداث القصة؛ أي الموقف السيكودرامي، وذلك من خلال الحوار وطرح التساؤلات لمجموعة الأطفال، ويجب أن لا يتم التركيز على البعد الفني للتمثيل؛ لأن الهدف من السيكودراما هو التعبير التلقائي والحر والتجريب التلقائي، والتركيز على الأبعاد السلوكية لا الفنية للأداء، وعدم تفسير وتحليل المواقف وأسبابها، والتركيز على الهدف من الموقف السيكودرامي، مع مراعاة إظهار الجوانب الانفعالية بهدف تعديلها وتطويرها (Blatner,1997; Corey, 2001).

٨- **تسجيل الموقف السيكودرامي:** يمكن تسجيل التمثيليّة السيكودراميّة على الفيديو مما يؤدي إلى تحقيق أهداف عديدة لعمليّة السيكودراما، مثل: إعادة المشاهدة من خلال مجموعة الأطفال، و ممكن أن يؤدي هذا إلى وعي أكثر بأهداف الموقف السيكودرامي، كما يمكن أن يعمل التسجيل على تحقيق الاستبصار الذاتي لطريقة التعامل مع المواقف المؤداة، كما يقوّي التسجيل عملية النقد الذاتي عند إعادة المشاهد التمثيليّة، ومن خلال التسجيل –أيضاً– يمكن تحديد نقاط القوة والضعف لدى مجموعة الأطفال، وكذلك القيام بعملية تقويم لعمليّة السيكودراما، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف المرغوبة، كما يساعد تسجيل المواقف الدرامية صوتيّاً، أو صوتاً وصورةً على الفيديو، مما يتيح للمخرج فرصة لمشاهدتها وتقيمها مرات عديدة (Corey, 2001).

استخدامات السيكودراما:

لا يقتصر استخدام السيكودراما على العلاج والإرشاد النفسي فحسب؛ بل إن للسيكودراما استخدامات أخرى كان قد أشار إليها مورينو Moreno (1975) عندما اعتبرها ثورة على ما هو قائم، وتاليًا المجالات التي يتم فيها استخدام السيكودراما:

١- **السيكودراما كوسيلة من وسائل العلاج النفسي:** يعتبر النجم هنا حالة مرضية منعزلة، بسبب الاضطرابات التي يعاني منها، وهذه العزلة تعيق من تحسنه واستبصاره بمشكلاته، لذلك تعتبر السيكودراما أداة مناسبة للتخلص من عزلة المريض، من خلال المواقف الجماعية لأفراد يمتلكون مشكلات مشابهة، مما يمكن أن يؤدي إلى حدوث تغير لدى النجم أوالمريض كتغير بإدراكه وفهمه لذاته واستبصاره بمرضه، ويمكن أن يؤدي إلى تعلمه طرقًا جديدة؛ لحل المشكلات التي يمكن أن يواجهها مستقبلاً (Moreno, 2006).

٢- **السيكودراما كوسيلة من وسائل التدريب:** ويكون ذلك بتدريب مجموعة من المنظمين على كيفية تفعيل السيكودراما مع مجموعات الأطفال، ومن خلال تدريب المنظمين الجدد، يمكن أن يحلوا بعض الصراعات لديهم، ويمكنهم التدرب على بعض المهارات التي يحتاجونها لحل مشكلاتهم (Corey, 2001).

٣- **السيكودراما كوسيلة تربوية:** تساعد السيكودراما الأطفال على تمثيل صراعاتهم ومشكلاتهم، وهذا التمثيل يساعدهم على أن يعبروا عن انفعالاتهم السارة والمؤلمة، كما أن السيكودراما تساعد على تعلم واستخدام طرق جديدة للتعبير عما يفكر ويشعر به الأطفال، وكذلك تمنحهم الفرصة للتدرب على مواجهة المواقف والتعبير عنها بطلاقة وحرية، علاوةً على تدريب الأطفال على تقمص أدوار مختلفة، ومنحهم الفرصة لتجريبها بعيدًا عن منحهم الإحساس بالفشل من خلال المواقف التجريبية السيكودراميّة (Corey, 2001; Moreno, 1975; Blatner, 1997).

٤- **السيكودراما كوسيلة ترويحية:** ويتحقق ذلك من خلال الانسجام داخل مجموعة الأطفال، خاصة أنهم يتشاركون ببعض الصفات والهموم والمشكلات، وأيضًا الأحلام والتوقعات المستقبلية، كما أنهم يتشاركون في أدوارهم ومكانتهم كمتعلمين أو متدربين أو متعالجين، مما يشكل نوعًا من التواصل الذي يريح النفس بأجواء خارجة عن المألوف ومليئة باللعب (Corey, 2001).

نظرية الذكاءات المتعددة:

اتخذت نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر (1993) Gardner منحى جديدًا في نظرتها للذكاء الإنساني، فقد ألقت الضوء على جوانب مختلفة من الحياة الإنسانية، وارتكز غاردنر Gardner في كتابه أطر العقل على تقديم وجهة نظر مختلفة للقدرات العقلية لدى الإنسان بالاستناد إلى الأبحاث الثقافية والبيولوجية، إذ تناول فيها ثمانية أنواع من الذكاءات، وأشار إلى أننا نولد ولدينا القدرة على تطوير العديد من أنواع الذكاء، والتي تؤلف نسبة الذكاء (IQ)، وذلك عكس النظرة التقليدية للذكاء التي تتضمن على الأكثر نوعين من الذكاء فقط، وهما الذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي– الرياضي، وأحيانًا المكاني.

وعرف غاردنر (2006) Gardner، الذكاء على أنه القدرة على حل المشكلات أو إيجاد نتاجات ذات قيمة ضمن الثقافة أو أكثر، فهو يشير إلى أهمية الإنجازات في قياس مستوى امتلاكه للقدرة ضمن ذكاء معين، والتي أغفلها المنظرون السابقون؛ حيث اعتبر كثيرٌ منهم أن الذكاء هو القدرة على حل المشكلات وأغفلوا الإنجازات التي يمكن أن ينجزها الفرد من خلال ثقافة معينة.

النظرة التقليدية للذكاء:

لقد بدأت التوجهات العلمية نحو موضوع الذكاء بالظهور في بدايات القرن العشرين، وذلك بعد ظهور المناحي التجريبية في علم النفس، فظهرت أولى الاهتمامات من قبل العالم غالتون (١٨٢٢–١٩١١) Galton.

وفي بدايات القرن العشرين قام العالم بينيه Binet عام (١٩٠٥) ببناء أول اختبار فردي للذكاء، وسمي اختبار بينيه، وهو اختبار موضوعي للكشف عن بطيئي التعلم، ممن هم بحاجة للمساعدة العلاجية في المدارس التابعة لوزارة التربية الفرنسية آنذاك، ثم قام كل من بينيه Binet (١٨٢٧- ١٩٩١) وسيمون Simon (١٨٧٣-١٩٦١) بتطوير وظهر وقتها مصطلح للذكاء، وهو العمر العقلي (Mental Age) باعتباره مؤشرًا لذكاء الفرد، وبرز مصطلح الذكاء العام، وبعد وفاة بينيه عام (١٩١١)، عمل تيرمان Terman عام (١٩١٦) من جامعة ستانفورد Stanford بالولايات المتحدة الأمريكية، على تطوير الاختبار بإضافة فقرات وتكييفها للبيئة الأمريكية، واستخراج معايير جديدة، وسمي باختبار ستانفورد- بينيه، ليظهر مفهوم نسبة الذكاء (IQ) ويقاس بتقسيم العمر العقلي (Mental Age) المستخرج من الدرجات التي يحصل عليها الطالب عند الإجابة على فقرات الاختبار، على العمر الزمني للطالب (Chronological Age) مضروب بـــ ١٠٠%، وعرف الذكاء على أنه عامل عام تقيسه اختبارات الذكاء، واستخدمت هذه الاختبارات في مجالات عديدة، مثل المؤسسات والجيش والمدارس، وحققت فائدة تربوية جيدة (Gardner, 1993; Myers, 1995).

كما اعتبر بياجيه Piaget (١٨٩٦- ١٩٨٠) أن الذكاء هو السلوك التكيفي الذي يقوم به الفرد عند حدوث حالة من عدم التوازن في الأبنية العقلية من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، وإحداث عملية المواءمة للوصول للتوازن مرة أخرى (Gardner, 1993; Myers, 1995).

وكان لاتجاهات بياجيه Piaget حول الذكاء الذي عمل باحثًا في مختبرات سيمون عام (١٩٢٠) أثرٌ في تغيير الصورة نحو اختبارات الذكاء، فقد اهتم بياجيه Piaget بدراسة أخطاء الأطفال في أثناء تأديتهم للاختبار، وركز بياجيه على طريقة تفكير الأطفال في أثناء وصولهم للإجابة، لا على الإجابة نفسها، وكان أبرز انتقاد لاختبارات الذكاء أنها تركز على النجاح الأكاديمي المرتبط بالأداء المدرسي، وتركيزها المحدود على كيفية عمل الدماغ، كما أن اختبارات الذكاء تستند بشكل كبير على اللغة واستخداماتها (Gardner, 1993; Armstrong, 2009).

وأكد العالم سبيرمان Spearman (١٨٦٣-١٩٤٥) على وجود عامل واحد للذكاء General Ability ويرمز له بالرمز (g) ويمثل مقدار الطاقة الحيوية التي يبذلها الفرد لأداء مهمة معينة، وأن الأفراد يختلفون في مدى ما يمتلكون من هذه الطاقة، واستنتج سبيرمان Spearman من خلال أبحاثه أن هناك قدرة واحدة تشترك في قياسها جميع اختبارات الذكاء. إلا أنه وجد أن ارتباط بعض الاختبارات لم يكن تامًّا، مما دعاه لافتراض وجود عامل خاصٍ، وأطلق عليه (S) يتشارك مع العامل العام في بعض المناطق، وأكد سبيرمان Spearman أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على عامل واحد كالذكاء اللغوي، تكون درجاتهم أعلى من المتوسط على العوامل الأخرى (علام، ٢٠٠٩؛ ظاظا، ٢٠١٠)

أما ثورندايك Thorndike (١٨٧٤- ١٩٤٩) فقد طور طرقًا جديدة لقياس الذكاء، واستبعد فكرة الذكاء العام التي جاء بها سبيرمان Spearman واعتبر أن الذكاء يشمل ثلاثة أنواع، وهي:

الذكاء الميكانيكي وهو القدرة على معالجة الأشياء الماديّة المحسوسة، والذكاءالاجتماعي وهو القدرة على التعامل مع الآخرين، وإقامة علاقات ناجحة، والذكاء المجرد وهو القدرة على إدراك ومعالجة الأفكار المجردة بكفاءة (Gardner, 1993).

أما ثيرستون Thurstone (١٨٨٧-١٩٥٥) فاعتبر أن الذكاء يتكون من عدد من القدرات وهذه القدرات مستقلة عن بعضها نسبيًّا، وأشار إلى وجود سبعة عوامل تشكل الذكاء، وهي: الاستيعاب اللفظي، والطلاقة الكلامية، والطلاقة الرقمية، والتصور المكاني، والذاكرة الارتباطية، وسرعة الإدراك، والتفكيروالاستدلال، ويرى ثورستون Thurstone أن هذه القدرات يمكن أن تقاس بمهام مختلفة، وأن الأفراد يمتلكونها بدرجات متفاوتة، وهذا ما أيّده غاردنر Gardner في تناوله للذكاءات المتعددة، واعتبارها مستقلة عن بعضها البعض نسبيًّا (Gardner, 1993).

ثم استخلص جيلفورد Guilford (١٨٩٧-١٩٨٧) أن الذكاء ليس عاملاً واحدًا، وافترض وجود (١٢٠) قدرةٍ عقلية، ثم في عام (١٩٨٢) أصبح النموذج يتضمن (١٨٠) قدرة عقلية، واعتبر أن مكونات الذكاء ثلاثة، وهي: المحتوى والعمليات والنتاجات (Gardner,1993; Myers,1995).

كما تحدث كاتل Cattell (١٩٠٥- ١٩٩٨) عن بُنية الذكاء، وأنها تأخذ شكل التسلسل الهرمي، واقترح تقسيمه إلى قسمين، هما: الذكاء السائل الذي يركز على العمليات العقلية غير اللفظية والتي تعد غير متحيزة ثقافيًّا، والذكاء المتبلور، وهو ما يتشكل من الخبرة والتعلم والتي تتأثر بدور الثقافة بشكل ملحوظ (Gardner, 1993).

ثم قدم ستيرنبرغ Sternberg (١٩٤٥– الحاضر) المنحى الثلاثي، واقترح ثلاثة أنواع للذكاء، وهي: الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي، وأشار أن الأفراد يتباينون في امتلاكهم لهذه الأنواع الثلاثة من الذكاءات (ظاظا، ٢٠١٠).

وفي السنوات الحديثة وجد المربون بأن هناك محددات عديدة لاختبارات الذكاء، من حيث بعدها عن الحياة اليومية للأفراد، وتحيزها إلى الملتحقين بالمدارس، والأهم إغفالها لإنجازات الفرد، وعدم تناولها الجوانب الثقافية والاجتماعية في حياة الأفراد (Gardner, 2006).

يتضح مما سبق وجود وجهات نظر مختلفة حول الذكاء، بدأت بأحادي العامل، وتتطورت لتؤكد أن الذكاء لا يمكن النظر إليه من خلال بُعد أو عامل واحد؛ وإنما من خلال مجموعة مترابطة من القدرات المتمايزة نسبيًّا، وجاء غاردنر Gardner عام (١٩٨٣) ليقدم نظرة جديدة للإنسانية من خلال نظرية الذكاءات المتعددة التي انتقد فيها محدودية نظريات الذكاء التقليدية، وأشار إلى أن هناك سبعة أنواع من الذكاء على الأقل عند الإنسان، وهي: الذكاء الموسيقي، والذكاء الجسمي – الحركي، والذكاء بين الشخصي، والذكاء بين الأشخاص، والذكاء المنطقي – الرياضي، والذكاء اللغوي.

وفي عام (١٩٩٥) أضاف الذكاء الطبيعي ليصبح عدد الذكاءات ثمانية، ثم في العام (١٩٩٧) أضاف الذكاء الوجودي ليصبح عدد الذكاءات تسعة، وأكد غاردنر أنه يمكن أن تزيد عدد الذكاءات ولكن بشرط وجود معايير صارمة لوضعها (Gardner, 1993).

وافترض غاردنر Gardner (1993) عددًا من المعايير لتضمين أي قدرة واعتبارها ذكاء ضمن الذكاءات المتعددة، وذلك استنادًا إلى العديد من الأبحاث من مصادر متعددة ومتنوعة، كالعلوم البيولوجية والطبية والعلوم النفسية والاجتماعية.

فقد عرف غاردنر Gardner (1999) الذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات، وإبداع النتاجات ضمن ثقافة معينة، وأضاف أن الذكاء هو مقدرة بيولوجية نفسية (Bio Psychological) لمعالجة المعلومات المحفزة والمنشطة في ثقافة ما لحل المشكلات، أو لإيجاد نتاجات ذات قيمة ضمن تلك الثقافة، ووجود التحفيز والتنشيط الثقافي يتيح الفرصة لتلك القدرات بالظهور، وتلك التحفيزات تأتي من خلال الثقافة نفسها، ومن خلال الأفراد ذوي التأثير على الفرد، مثل الوالدين والمعلمين، والإشارة هنا للتركيز على دورهم المهم في تنمية هذه الذكاءات وإظهارها من خلال إنجازات الأفراد.

ومما تتميز به نظرية الذكاءات المتعددة ارتكازها على أبحاث عديدة، من العلوم الطبيعية والإنسانية، مثل علم النفس المعرفي، وعلم الإنسان، والقياس النفسي، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الأعصاب، وما قدمته من وجهة نظر جديدة نحو الذكاء، وربطها ذلك بإنجازات الأفراد ضمن ثقافة معينة، واعتبارها أن فهم الذكاء لا يأتي من خلال الدرجات التي يحصل عليها الفرد عند تأديته لاختبار ذكاء ما، وإنما من خلال إنجازاته وأدائه وأعماله ضمن ثقافة معينة. (Armstrong,1994).

وتبنت نظرية الذكاءات المتعددة النظرة الشمولية للفرد، من حيث تناولها للأبعاد النمائية المختلفة؛ إذ تتناول البعد المعرفي من خلال: الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي والذكاء الطبيعي، والبعد السلوكي من خلال الذكاء الاجتماعي، والبعد النفسي وبين الشخصي من خلال الذكاء ما بين بين الشخصي، والبعد غير اللفظي من خلال الذكاء المكاني والذكاء الحركي والذكاء الموسيقي، وركزت نظرية الذكاءات المتعددة على القدرات المختلفة التي تميز الأفراد، والتي تشير إلى أن لكل فرد ذكاءاته المختلفة، وأن الذكاء يعبر عنه بمدى قدرة الفرد على التعبير عن هذا الذكاء، من خلال إنجازاته في ثقافة معينة (Gardner, 2006).

أهم مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة:

أشار غاردنر(1993) Gardner في كتابه أطر العقل (Frame mind) أن الأفراد يولدون مزوّدين بقدر من الذكاء، وأن الذكاءات لا تعمل بشكل منفصل، وإنما تميل إلى التكامل، وأن كل شخص فريد بذكائه، والذكاء ليس نوعاً واحداً، بل أنواع متعددة ومختلفة، ويوجد لدى الفرد الواحد جميع أنواع الذكاءات، ويستطيع كل فرد أن يطور ذكاءه بأبعاد مختلفة إلى أعلى مستوى ممكن، إذا تم توفير بيئة غنية ومثيرة، وترتبط الذكاءات وتتفاعل مع بعضها البعض، وأخيرًا يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها وتعريفها.

معايير الذكاءات المتعددة:

وقد استند غاردنر Gardner (1993) إلى معايير عديدة في نظريته من أهمها:

المعيار الأول: الانعزال المحتمل للقدرة نتيجة التلف الدماغي

Potential Isolation by Brain Damage

اعتمد غاردنر Gardner على أبحاث الدماغ كمعيار لاعتبار قدرة الذكاء، واعتبر أن الذكاءات يمكن أن تضعف نتيجة التلف الذي يصيب الدماغ، فالأفراد المصابون بالتلف الدماغي في منطقة معينة من الدماغ – عادة ما – يفقدون أنواعًا من الذكاءات دون فقدان الأنواع الأخرى، كفقدان الذكاء اللغوي، وبقاء الذكاء المكاني، وقد أشار إلى وجود مناطق في الدماغ تقابل الذكاءات المتعددة الثمانية، فالذكاء اللغوي من وظائف النصف الأيسر من الدماغ لدى معظم الأفراد، والذكاء المكاني والموسيقي والتفاعل مع الآخرين، من وظائف النصف الأيمن من الدماغ، وأشار إلى الأبنية الدماغية المرتبطة بالذكاءات، ويشير الجدول (١) إلى ذلك.

الجدول ١. مناطق الدماغ التي تقابل الذكاءات المتعددة الثمانية

الذكـــاء	المناطق الدماغية	
اللغوي Linguistic	الفصوص الأمامية الفصوص الدماغية اليسرى منطقة بروكا وويرنك الفصوص الجدارية اليسرى	Frontal Lobe Left Temporal Brolca's\ Wernick Left pariel lobes
الموسيقى Musical	الفصوص الأمامية اليمنى الفصوص الجدارية الصدغية النصف الأيمن من الدماغ	Right Frontal Lobes Temporal Lobes Right Hemisphere
المنطقي– الرياضي Mathematical	الفصوص الجدارية اليسرى مناطق الارتباطات والتشابكات الصدغية الخلفية	Left parietal Lobes Temporal and Occipital Associations area
المكاني Spatial	المناطق الخلفية من النصف الأيمن من الدماغ	Right Posterior Hemisphere
الحركي – الجسمي Kinesthetic	المخيخ	Cerebellum basal ganglia
بين الأشخاص Interpersonal	مناطق الحركة في القشرة الدماغية الفصوص الأمامية	Cerebral Cortex Frontal lobe
بين الشخصي Intrapersonal	الفص الصدغي الأيمن النصف الأيمن الجهاز الليمبي	Right temporal lobe Right Hemisphere Limbic System

المعيار الثاني: التاريخ التطوري والمعقولية التطورية

An Evolutionary History and Evolutionary Plausibility

يشير غارنر Gardner إلى أن لكل من الذكاءات تاريخها التطوري الخاص بها، وأن جذور ذكاءاتنا تعود إلى ملايين السنين، ويصبح الذكاء أكثر مصداقية في حال تم تحديد سوابقه التطورية، فمثلاً تطور الذكاء الموسيقي من صوت العصافير، وأكد أن أي ذكاء لابد أن يكون لديه دليل في الحياة البشرية.

المعيار الثالث: وجود عملية رئيسة أو مجموعة من العمليات القابلة للتعريف

An Identifiable Core Operation or Set of Operations

اهتم غاردنر Gardner بطريقة معالجة المعلومات في الدماغ، والعمليات والآليات التي تعمل على استقبال المعلومات من العالم الخارجي ومعالجتها وتحليلها، واعتبر أن لكل ذكاء آلياته وعملياته الخاصة، وتعمل بمجرد استثارتها، كما أن لكل ذكاء عملياته المعرفية المرتبطة في مجال الانتباه والذاكرة والإدراك وحل المشكلات، وأشار إلى أن لكل ذكاء عمليات أساسية خاصة به، ويشير الجدول (٢) إلى ذلك.

الجدول ٢. العمليات الأساسية الخاصة بكل ذكاء من الذكاءات المتعددة الثمانية

الذكاء اللغوي	الحساسية للأصوات، وللمعاني ووظائف اللغة
الذكاء المنطقي – الرياضي	الحساسية للأنماط العددية والمنطقية، والكفاءة والقدرة على معالجة سلاسل طويلة من التفكير وحلها.
الذكاء الموسيقي	القدرة على إنتاج الألحان، والإيقاعات، وتقييم التعبيرات الموسيقية.
الذكاء بين الشخصي	القدرة الفرد على إدراك انفعالاته، والتمييز بينها، ومعرفة مواطن القوة والضعف.
الذكاء بين الأشخاص	القدرة على إدراك مشاعر ورغبات ودوافع الآخرين والاستجابه لها.
الذكاء الجسمي – الحركي	القدرة على أداء حركات جسدية معينة، والقدرة على استخدام العضلات الدقيقة لحل المشكلات.
الذكاء المكاني	القدرة على معالجة الرموز البصرية سواء التخيلات الداخلية أو الخارجية.
الذكاء الطبيعي	القدرة على تمييز الخصائص المختلفة للنباتات والحيوانات ومعرفة العلاقات بين الأنواع المختلفة.

المعيار الرابع: قابلية كل ذكاء للتعبير عنه رمزياً

Eeach Intelligence is Capable of being symbolized

تشير نظرية الذكاءات المتعددة إلى أن هناك طرقًا مختلفة للتعبير عن كل ذكاء رمزيّا تبتكرها الثقافات المختلفة، والتي تتضمن أشكالاً مختلفة، وتعتبر التمثيلات اللغوية الثلاثة– النظام اللغوي، والتصويري والمنطقي – الرياضي – الأهم في حياة الإنسان؛ لأنها تعبر عن إنتاجيته، ولذا تعد القدرة على الترميز إحدى الخصائص الأساسية للذكاء الإنساني في ظل الثقافات المختلفة.

المعيار الخامس: وجود تاريخ نمائي مميز مع مجموعة من الأداءات العامة المتخصصة

A Distinctive Developmental History, Along with a Definable Set of Expert and State Performances

ترى النظريات التقليدية أن الذكاء يثبت عند الولادة، ويبقى كذلك مدى الحياة، أما غاردنر Gardner فيرى أن الذكاء ليس سمة مطلقة؛ فكل ذكاء يظهر في فترة معينة بمرحلة الطفولة، وينمو بعدها خلال المراحل النمائية الأخرى، ولكل ذكاء نمطه النمائي الخاص به، الذي يكون إما تدريجيًا أو يكون مفاجئًا وسريعًا بمرحلة ما، هذا وتوجد فترات حرجة مميزة لذكاء ما، إضافة إلى معالم أساسية مرتبطة بالتدريب أو النضج.

المعيار السادس: وجود العلماء والأفراد المعجزة والأفراد الاستثنائيين الآخرين

Existence of Savants, Prodigies, and other Exceptional Individuals

يشير غاردنر Gardner أنه من الممكن دراسة كل ذكاء بمعزل عن الآخر، من خلال دراسة حياة الأفراد الاستثنائيين الذين تطور لديهم ذكاء ما لمستوى عالٍ من الإنجاز، ولم يستطيعوا تطوير ذكاء آخر، ومثال ذلك بعض الأفراد الذين لديهم قدرة رقمية استثنائية في حين مهاراتهم الاجتماعية ضعيفة، أو قدرتهم اللغوية غير مطورة.

المعيار السابع: الدعم من المهمات النفسية التجريبية

Support from Experimental Psychological Tasks

يشير غاردنر Gardner أن الذكاءات يمكن تمييزها من خلال اختبارات نفسية محددة، مثل اختبارات الذاكرة والانتباه والإدراك، ويشير هذا المعيار إلى الترابط بين الذكاءات؛ فالأداء على المهمات النفسية يفيد في توضيح كيفية الترابط بين قدرتين معًا أو ذكاءين معًا، واستنتج من هذا المعيار الاستقلالية النسبية للذكاءات، والذي يشير إليه غاردنر Gardner إلى أن الذكاءات ليست مستقلة تمامًا، بل يوجد بينها ترابطات معينة.

المعيار الثامن: الدعم من نتائج القياس النفسي

Support from Psychometric Findings

أشار غاردنر Gardner إلى إمكانية استخدام الدرجات التي يحصل عليها الفرد على المقاييس المقننة لدعم وجود الذكاءات المتعددة، كما أن هناك دعمًا لنظرية الذكاءات المتعددة من خلال نتائج الاختبارات الفرعية لتلك الاختبارات التقليدية؛ ففي حين يمكن أن يحصل الفرد على درجة عالية على اختبار المعلومات، يمكن أن يحصل على علامة متدنية على اختبار ترتيب الصور، والتي يمكنها أن تدعم الاستقلالية االنسبية للذكاءات .

ويشير غاردنر (Gardner (1998a إلى أهمية الخبرات والمدركات الحسية في السنوات الأولى من حياة الطفل وأثرها على الذكاءات النمائية المتعددة؛ إذ إن امتلاك أنسجة دماغ ووصلات عصبية ليس كافيًا، فإذا لم يتم استثارتها بمدركات حسية ملائمة، ولم تستخدم بفعالية فإنها تضمر وتؤثر على نتاجات الدماغ المتمثلة بالأداءات المختلفة التي سماها بالذكاءات المتعددة.

وقد اهتمت نظرية الذكاءات المتعددة بتقديم رؤى جديدة للأفراد من خلال نظرتها التكاملية، وتركيزها على القدرات المختلفة التي تميز الأفراد عن بعضهم البعض، وأكد غاردنر (Gardner (1993 في كتابه أطر العقل (Frame of Mind) على وجود ثمانية ذكاءات متمايزة، وأن ما من أحد إلا ولديه ثمانية ذكاءات يستخدمها في أداء المهمات المختلفة، وهذه الذكاءات، هي:

الذكاء اللغوي Verbal – Linguistic Intelligence

يعد الذكاء اللغوي من أكثر الذكاءات شيوعًا واهتمامًا من بين الذكاءات الثمانية؛ ويعود ذلك لأهمية اللغة والكلام في الحياة اليومية، فرغم تعدد استخداماتها واختلاف الثقافات، إلا أن اللغة تعتبر القدرة الأهم إلى جانب الذكاء المنطقي – الرياضي، ويتضمن الذكاء اللغوي الحساسية للغة المكتوبة والمنطوقة، والإحساس بالفروق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها، كما يتضمن القدرة على تعلم اللغات واستخدامها بفعالية (Gardner, 1999).

ويظهر الذكاء اللغوي لدى الشعراء و المحاميين و الكتاب و الصحفيين، ويستطيع الأفراد الذين يتصفون بذكاء لغوي مرتفع استخدام أصوات اللغة بطريقة فعالة، ويستطيعون الحفاظ على الحقائق اللغوية واستخدامها بطريقة مناسبة، كما أنهم يتميزون بقدرة عالية على الإقناع باستخدام التعبيرات اللغوية القوية، كما أنهم يتقنون القراءة و الكتابة، ويحبون قراءة القصص، ولديهم القدرة على تذكر الأسماء والتواريخ، ويمكن تعريف الذكاء اللغوي على أنه القدرة على استعمال اللغة، والمهارة في القراءة والكتابة والرواية القصصية ومناقشة الآخرين والإبداع في إنتاج الأدب (Armestrong, 1994; Gardner, 1993).

الذكاء المنطقي – الرياضي Mathematical – Logical Intellignce

يتضمن الذكاء المنطقي – الرياضي القدرة – على معالجة سلاسل طويلة من التفكير وفقًا للسبب والنتيجة، وإيجاد فرضيات، والتعامل مع النظم والأنماط الرقمية والعلاقات الرياضية، ويظهر الذكاء المنطقي الرياضي عند العلماء الرياضيين والمحاسبين ومبرمجي الكمبيوتر، والأفراد ذوي الميول الرياضية و المنطقية (Gardner,1993; Gardner,1999).

وهناك علاقة تربط ما بين القدرة المكانية والقدرة المنطقية الرياضية؛ فالقصور في القدرة المكانية يمكن أن يؤدي إلى ضعف في القدرة المكانية الرياضية، ويتضح ذلك في التفاعل بين الذكاءين في مجالات، مثل الهندسة المعمارية والشطرنج، أما الذكاء اللغوي والمنطقي – الرياضي فهما منفصلان؛ إذ إن القدرة على فهم العلاقات الرقمية، والمفاهيم من وظائف النصف الأيمن من الدماغ، والقدرة على القراءة من وظائف النصف الأيسر من الدماغ، ويمكن تعريف الذكاء المنطقي – الرياضي على أنه القدرة على تمييز واستعمال التفكير الرياضي، وعلى حل المشكلات ووضع الفرضيات وتصنيف واستعمال المفاهيم المجردة (Gardner, 2006).

الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intellignce

يتضمن الذكاء بين الأشخاص القدرة على فهم الآخرين، والعمل ضمن مجموعات بفعالية، والقدرة على إدراك مقاصد الآخرين ورغباتهم ودوافعهم وأمزجتهم، والأفراد الذين يمتلكون درجات عالية على الذكاء بين الأشخاص لديهم القدرة على التفاوض الجيد، والتعامل مع مراعاة وجهة نظر الآخرين، ويظهر الذكاء بين الأشخاص بشكله الأولي بقدرة الطفل الصغير على التمييز بين الأفراد من حوله، والكشف عن أمزجتهم، والشكل المتقدم له في معرفة مقاصد الآخرين ورغباتهم، ويتأثر ذكاء بين الأشخاص بالثقافة التي تفرض شكلاً خاصًا للعلاقات وتفاعلها معاً،

ويظهر عند المعلمين والقادة، على الرغم من حاجة جميع الناس إلى هذا النوع من الذكاء، على اختلاف مهنهم ووظائفهم بالحياة، ويمكن تعريف الذكاء بين الأشخاص على أنه القدرة على ربط وتمكين العلاقات الإيجابية مع الآخرين، ولعب أدوار قيادية ضمن مجموعات، والقدرة على التواصل وفهم مشاعر الآخرين (Armestrong, 2009; Gardner, 1993).

الذكاء بين الشخصي Intrapersonal Intellignce

يتضمن الذكاء بين الشخصي قدرة الفرد على تمييز الأنواع المختلفة من الانفعالات الداخلية، والقدرة على إدراك الانفعالات وتمييزها، وتسميتها، وترميزها، والأشخاص الذين يمتلكون درجات عالية على الذكاء بين الشخصي لديهم القدرة على فهم أنفسهم، وتحليلها بعمق، ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم، ولديهم القدرة على الاستقلالية، وعلى وضع الأهداف والتوجه نحوها، ولديهم درجة عالية من الضبط الذاتي، ويعتبر الشكل الأولي من الذكاء بين الشخصي، هو الكفاءة والقدرة على تمييز المشاعر، مثل مشاعر السعادة من مشاعر الألم، وفي المستوى الأعلى فإن الذكاء بين الشخصي يسمح للفرد بالكشف عن انفعالاته والقدرة على تمثيلها، أو تجسيدها، ويظهر الذكاء بين الشخصي عند الحكماء والمرشدين، ويمكن تعريف الذكاء بين الشخصي على أنه القدرة على معرفة مواطن الضعف والقوة الذاتية والتعامل معها (Armestrong, 2009; Gardner, 2006).

الذكاء الجسمي – الحركي Bodily – Kinesthetic Intellignce

يتضمن الذكاء الجسمي – الحركي الموهبة والقدرة على ضبط حركات الجسم الكبيرة والدقيقة بإتقان، وعلى استخدام الجسم بطرق ماهرة ومتمايزة، والقدرة على إنجاز أهداف من خلال حركات الجسم، ويتضمن الذكاء الجسمي – الحركي القدرة على العمل بمهارة من خلال حركات الجسد الكبيرة، والتي تكون موجودة عند اللاعبين الرياضين ولاعبي الجمباز والراقصين، والفنانين، والقدرة على استخدام الحركات الدقيقة في إنجاز الأهداف الموجودة عند النحاتين والخياطين والأطباء الجراحين، ويمكن تعريف الذكاء الجسمي – الحركي على أنه القدرة على استخدام الجسد في التعبير والأشغال اليدوية والمهنية (Armestrong,2009;Gardner, 1993).

الذكاء الموسيقي Musical Intellignce

يتضمن الذكاء الموسيقي القدرة على إدراك الألحان والنغمات والأصوات وتقييمها وإنتاجها، ويظهرعند الموسيقين والفنانين، ونجد أن الأشخاص الذين يمتلكون درجات عالية من الذكاء الموسيقي لديهم القدرة على تذكر الألحان، والتعرف على الإيقاعات، ولديهم إحساس عـــــال الأصوات المحيطة بهم، وينفعلون بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية، ويمكن تعريف الذكاء الموسيقي على أنه القدرة على التعرف على الأصوات، وتذوق أشكال الألحان والأنغام المختلفة والقدرة على إنتاج أصوات وألحان مشابهة (Armestrong, 2009; Gardner, 2006).

الذكاء المكاني Spatial Intellignce

يتضمن الذكاء المكاني القدرة على التفكير باستخدام الصور والتخيلات البصرية، وعلى إدراك الأشياء من زوايا مختلفة، ويشمل الذكاء المكاني العديد من القدرات المتداخلة، مثل الخبرات البصرية كالإدراك، والإدراك البصري الذي تختلف مستوياته باختلاف الثقافات والبيئات، فبالقدر الذي تمنحه البيئة للفرد، مثل المشاركة بالفنون ووجود الألعاب البصرية والرياضيه تتطور القدرة على الإدراك البصري وبالتالي الذكاء المكاني، وتعتبر ممارسة إحدى المهارات تطوير للمهارات الأخرى ذات الصلة، والأفراد الذين يمتلكون درجات عالية من الذكاء المكاني يرون الأشياء ويشكلونها بمخيلتهم، ولديهم الحساسية الدقيقة لتفاصيل الأشياء بصرياً، والحساسية للأعمال الفنية والألوان والأشكال والأحجام، ويظهر الذكاء المكاني لدى المهندس المعماري، والمصور الفوتوغرافي، والفنان، والمخترع، ويمكن تعريف الذكاء المكاني القدرة على تمييز الفضاء بكافة أشكاله، وقراءة الخرائط، والمساحات، وتلوين الأشكال وبناء الأشياء (Gardner, 2006).

الذكاء الطبيعي Naturalist Intellignce

يتصف الذكاء الطبيعي بالقدرة على التمييز بين أنواع عديدة من الحيوانات والنباتات وتصنيفها؛ كتصنيف النباتات المفيدة من السامة، وتسمية أنواع الزهور، وتصنيف المعادن والصخور، وتسمية أنواع الحيوانات ضمن مجموعاتها، وخير مثال على الأشخاص الذين يمتلكون الذكاء الطبيعي، الأطباء البيطريون والعاملون في مجال حقوق الحيوان والحفاظ على البيئة، ويمكن تعريف الذكاء الطبيعي بأنه القدرة على التعامل مع الطبيعة والنباتات والأشجار وتربيتها وتصنيفها، ومعرفة خصائصها وأوصافها (Armestrong, 2009; Gardner, 1993).

الذكاء الوجودي Existential Intellignce

أضاف غاردنر Gardner في عام (١٩٩٩) الذكاء التاسع، وسماه الذكاء الوجودي، وعرفه على أنه الذكاء الذي يشمل الاهتمام بقضايا الحياة المصيرية، مثل ما الحياة؟ وما الموت؟، وأهمية الحياة وأهمية الموت، ويوجد هذا الذكاء لدى الأشخاص المتدينين (Gardner, 2006).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تضمين مبادئ نظرية الذكاءات المتعددة في الصفوف المدرسية، ومن تلك الدراسات دراسة جون ومورلوك (Jones & Morlock (1997 والتي بحثت في وعي المعلمين لمضامين نظرية الذكاءات المتعددة في الصفوف الأساسية، واشتملت عينة الدراسة (٢٣) معلمًا، وتمحورت أسئلة الدراسة حول فهم المعلمين ومدى تطبيقهم لمبادئ النظرية في طرق تدريسهم وتقيمهم للأطفال، وكانت إجابات المعلمين إيجابية حول تضمينهم مبادئ النظرية في الصفوف الأساسية الأولى.

وأشارت دراسة لـــ هانسن وشارون (Hansen & Sharon (1998 حول تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة داخل الغرفة الصفية ومن خلال المعلمين، إلى أهمية تنوع الذكاءات لدى المعلم، لينعكس بالتالي على الأساليب التي يستخدمها خاصة مع الصفوف الأساسية الأولى، لما تحتاجه هذه الفئة من تنوع في الأساليب التي تساعد على تنمية مهارات الأطفال بشكل ملائم.

استراتيجيات الذكاءات المتعددة:

إن وجود الاختلافات بين الأطفال يحتم على المعلم استخدام استراتيجيات متنوعة تتلاءم معهم، أو مع ذكاءاتهم المتعددة، وتفتح النظرية الباب أمام المعلم لاستخدام استراتيجياتها التي تراعي بها هذه الاختلافات، وتقدم الفرصة للمعلمين ليطوروا استراتيجيات مبتكرة بما يتناسب مع الأطفال، ويؤكد غاردنر Gardner أنه لا توجد مجموعة واحدة من الاستراتيجيات تعمل بشكل فعال بجميع المواقف ولجميع الأطفال، لذا على المعلمين أن ينوعوا باستراتيجياتهم بما يحقق الهدف التعليمي والتدريبي بشكل أفضل، وفيما يأتي بعض الاستراتيجيات التي قدمتها نظرية الذكاءات المتعددة لكل نوع من أنواع الذكاءات (Gardner, 1999; Armestroong, 1994; Goodnough, 2000; Lazear,1992):

استراتيجيات الذكاء اللغوي:

الحكاية القصصية Storytelling:

تعد الحكاية القصصية وسيلة فعالة لنقل المعرفة منذ القدم، وتعد من الاستراتيجيات الحيوية والمحببة؛ لارتباطها باللغة التي تعد أداة التفاهم والتواصل بين الناس.

العصف الذهني Brain Storming:

يعبِّر الأطفال عن أفكارهم لفظيًّا، بغض النظر عن أنها مقبولة أو غير مقبولة، وفي ختام جلسة العصف الذهني يتم انتقاء الأفكار، واختيار أفضلها وفق معايير خاصة، ويجب الأخذ بعين الاعتبار مبدأين أساسين في هذه الاستراتيجية، وهما: تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار، وطرح أفكار بأكبر عدد ممكن.

استخدام آلة التسجيل Tape Recording:

يستخدم المسجل كوسيط يعبر فيه الأطفال عن قدراتهم اللغوية، ويمكن اعتماد آلة التسجيل كبديل لدفتر الطفل الذي يسجل عليه ملاحظاته.

كتابة اليوميات Daily Writing:

يستطيع الأطفال من خلال هذه الاستراتيجية كتابة إنجازاتهم وأعمالهم اليوميّة، ويعبرون فيها عن أفكارهم، وعن انفعالاتهم، ويمكن أن يستخدم بهذه الاستراتيجية الرسومات والأشكال.

النشر Publishing Strategy:

وهي أن يقوم المعلم بالاستفادة من إنجازات الطلبة وإبداعاتهم ونشرها على شكل مجلات حائط أو مجلة صفية، وتكمن أهميتها من خلال اكتشاف مواهب الطلبة، واكتشاف كتّاب المستقبل وكتّاب الشعر.

استراتيجيات الذكاء المنطقي – الرياضي:

الحسابات والكميات Calculations and Quantifications:

تقوم على أساس تفعيل دور الحسابات والكميات في المواد الأخرى غير الرياضيات؛ من خلال حساب عدد المدن، أوعدد سكان بلد معين، أو متوسط دخل مجتمع معين، وغيرها من التطبيقات.

التصنيف والتبويب Classifications and Categorizations:

تعتبر مهارة التصنيف من المهارات التي تساعد وتنظم عملية التذكر، وتعتبر وضرورية لبناء المفاهيم في البناء المعرفي للطفل، ويمكن لهذه الاستراتيجية أن تتدرج بالسهولة والصعوبة في التصنيف والتبويب حسب الهدف التعليمي للطفل.

التساؤل السقراطي Socratic Questioning:

وهي أن يقوم المعلم بطرح تساؤلاته للأطفال حول موضوع الدرس، ويقوم الأطفال بتقديم فرضياتهم وطرحها للنقاش، ويقوم المعلم باختبار فرضياتهم، و تهدف هذه الاستراتيجية إلى تجنب قمع الأطفال، ومساعدتهم على تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد.

موجهات الكشف Heuristics:

تؤكد هذه الاستراتيجية على الاكتشاف والاستقصاء الذاتي للمشكلات التي تواجه الطفل، وتهدف هذه الاستراتيجية لنقل أثر المفهوم إلى مواقف حياتية مشابهة يمكن أن يواجهها الطفل في مواقف حياته و أنشطته اليومية.

استراتيجيات الذكاء بين الأشخاص:

مشاركة الأقران Peer Sharing:

تعتبر هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات سهلة التطبيق، ويقوم المعلم بالطلب من الأطفال بأن يشارك كل طفل زميله لإنجاز هدف ما.

المجموعات التعاونية Cooperative Groups:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تكوين مجموعات عدد أفرادها من (٣- ٨) أطفال يقومون بإنجاز هدف معين، ويسهم كل طفل بتقديم جزء من هذا الهدف على أن تقوم المجموعة بإخراج العمل بشكله النهائي.

لوح الألعاب Board Games:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تفعيل تواصل الأطفال؛ من خلال مهارات أو موضوعات خارجة عن الطابع الرسمي للتدريس؛ كأن يقوم المعلم بإعداد لعبة من أدوات بسيطة، الهدف منها مشاركة مجموعة من الأطفال في اللعب الذي ينمي التفاعل الاجتماعي لديهم بسياق رسمي.

المحاكاة Simulations :

يتم تفعيل هذه الاستراتيجية من خلال جعل الأطفال يمثّلون المحتوى التعليمي، ويحوّلونه إلى مكان وزمان وشخصيات موضوع الدرس، وذلك بأن تقوم مجموعة من الطلبة بالتفاعل معًا، لإيجاد خصائص يشتركون بها، ويقومون بتمثيلها مما يمكن أن يؤثر على تفاعلهم الاجتماعي خارج الصف.

استراتيجيات الذكاء بين الشخصي:

تأمل الدقيقة الواحدة One-Minute Reflection:

يتاح للأطفال في أثناء الدرس وبوقت مستقطع التأمل والتفكير التأملي لمدة دقيقة؛ ليفهموا المعلومات التي عرضت عليهم، من أجل ربطها بحياتهم وخبراتهم اليومية، ويجب أن لا يشعر الأطفال أنهم مضطرون للمشاركة في خبراتهم التي فكروا بها.

الروابط بين الشخصية Personal Connections:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تدريب الأطفال على إجراء روابط بين المادة الدراسية وخبراتهم الحياتية، وعلى المعلم أن يساعد أطفاله في الإجابة عن ذلك من خلال أسئلة، من مثل: من مر معه ذلك، من حدث معه هذا الأمر، من سافر إلى هذه البلدة، من يعتني بحيوان أليف.

اللحظات الانفعالية Feeling –Toned Moments:

تقترح هذه الاستراتيجية أن يقوم المعلم بخلق لحظات انفعالية في أثناء الحصة الدراسية، بحيث يستطيع الأطفال –أحيانًا– أن يكونوا في حالات انفعالية مختلفة، مثل الشعور بالضحك أو الغضب أو التعبير بقوة وجرأة.

جلسات تحديد الأهداف Goal–Setting Sessions:

تعتمد هذه الاستراتيجية على المعلم؛ وذلك بأن يقوم بمساعدة الأطفال لوضع أهداف خاصة بهم، طويلة المدى وقصيرة المدى، ويتدرج المعلم
مع الأطفال بالأهداف اليومية، كأن يسأل المعلم الأطفال: ما الذي ستقوم بعمله غدًا؟ ، ثم يطور هذه الأهداف لتفيد مستقبلهم، مثل: ماذا تريد أن تصبح عندما تكبر؟

وقت الاختيار Choice Time:

وذلك بأن يوفر المعلم فكرة الاختيار في الصف؛ من خلال وضع مجموعة من البدائل التي تخدم الهدف الذي يريده المعلم، ومنح الفرصة للطفل لاختيار البديل المناسب.

استرتيجيات الذكاء الجسمي– الحركي:

اجابات الجسم Body Answers:

يطلب المعلم من الأطفال استخدام أجسامهم للإجابة عن الأسئلة والاستجابة للتعليمات، كأن يعبر الأطفال بإصبعهم للتأكيد على فهم الدرس، أو استخدام الإيماءات للتعبيرعن الفرح، واستخدام هذه الاستراتيجية يجعل من أجسام الأطفال أداة تعلم حقيقية، ويحقق توافقًا بين الجسم والعقل.

المسرح الصفي The Classroom Theater:

يكون استخدام هذه الاستراتيجية بتحويل المادة الدراسية إلى تمثيلية حركية يعبر فيها الأطفال عن فهمهم للمحتوى الدراسي، ويعتبر لعب الدور من العوامل التي تساعد على إطلاق طاقات الأطفال الجسدية الكامنة.

المفاهيم الحركية Kinesthetic Concempt:

وذلك بأن يقوم الأطفال بتقديم مفاهيم الدرس من خلال حركات أجسامهم أو إيماءاتها، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية للتعبير عن العديد من المفاهيم، وبذلك فإن الأطفال يترجمون المفاهيم اللغوية والمنطقية والعلمية إلى تعبيرات جسدية حركية.

التفكير بالأيدي Hands On Thinking:

تتطلب هذه الاستراتيجية إعداد مشاريع باستخدام الأيدي للتعبير عن المفاهيم التي تعلمها الأطفال من خلال المحسوسات، مما يساعد على سهولة وصول المعلومة.

خرائط الجسم Body Map:

توظف هذه الاستراتيجية الجسم كأداة لتمثيل أهداف معينة، كأن يستخدم الأصابع للعد، أو الجسم لتمثيل مواقع مختلفة لدولة ما، وهنا فإن الطالب يستخدم هذه الاستراتيجية كمساعدات للتعلم.

استراتيجيات الذكاء الموسيقي:

الأغاني والأغاني Rhthms, Songs, Raps, and Chants:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تحويل المحتوى التعليمي إلى نصوص غنائية يسهل غنائها وترديدها، ويمكن توظيف الآلات الموسيقية لتفعيل هذه النصوص.

الديسكوغرافيا Discographies:

تعتمد هذه الاستراتيجية على جمع مجموعة من الأقراص المدمجة التي تتضمن نصوصًا مغناة لمواضيع متسقة مع المحتوى التعليمي، ويمكن جمعها من خلال المكتبة الغنائية.

موسيقى الذاكرة الرائعة Super Memory Music:

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام المعلم لخلفية موسيقية في أثناء الحصص الدراسية، مما يؤدي إلى تفعيل دور الحواس في جوانب التعلم المختلفة.

المفاهيم الموسيقية Musical Concept:

وذلك بأن يقوم المعلم باستخدام النغمات كأداة إبداعية فعالة للتعبير عن المفاهيم والأنماط في كثير من الموضوعات الدراسية؛ وذلك بأن يقوم المعلم بتحويل المفهوم إلى دندنة أو نغمة معينة.

المزاج الموسيقي Musical Mode :

وذلك بأن يقوم المعلم بتحديد موسيقى معينة لتهيئة المناخ المناسب للدرس، ويمكن أن تضم هذه الموسيقى مؤثرات صوتية وأصواتًا طبيعية بما يتناسب والحالة الانفعالية التي يريدها المعلم.

استراتيجيات الذكاء المكاني:

التخيل البصري Visualization:

تعمل هذه الاستراتيجية على تكوين صور ذهنية حول المادة الدراسية، بأن يقوم المعلم بجعل الأطفال يتخيلون صورة ذهنية لأية مادة و لأية حقيقة.

تنبيهات اللون Color Cues:

تتمثل هذه الاستراتيجية على استخدام الألوان في التركيز على النقاط المهمة في الدرس كالكلمة المفتاحية، والقوانين، وتلوين الرسومات، وتشجيعهم لاستخدام الألوان في المواقف الحياتية عامة.

الاستعارة والمجازات المصورة Picture Metaphors:

تكمن هذه الاستراتيجية في إيجاد علاقة بين مفهومين لا يتشابهان بالخصائص، وتعتبر الصورة المجازية مناسبة لتكوين ترابطات جديدة، وبالتالي إدراك المفاهيم بصورة أكبر.

رسم الفكرة Idea Sketching:

يقوم المعلم بتعزيز فهم الأطفال لفكرة الدرس، بأن يطلب منهم رسومات لتوضيح فكرة الدرس، ويترك لهم الحرية في التعبير والتفسيرعن الأفكار بالرسومات.

الرموز الصورية Graphic Symbols:

يقوم المعلم بتزويد الأطفال برسومات توضيحية وتصويرية تمثل مادة الدرس، مما يساعدهم على فهم الموضوعات المختلفة بطريقة أسهل وأسرع، مما يساعد على تنمية القدرات المكانية لديهم.

استراتيجيات الذكاء الطبيعي:

السير بالطبيعة Nature Walks:

بأن يقوم المعلم بالتخطيط للقيام بالرحلات العلمية التي تهدف إلى تحقيق اتجاهات إيجابية نحو البيئة، وتزيد الأطفال بمعارف وحقائق بطريقة مباشرة.

نوافذ التعلم Windows Onto Learning:

هذه الاستراتيجية تتطلب توافر مجموعة من النوافذ التي تتصف بالأمان، ويسمح من خلالها المعلم للأطفال الاتصال بالعالم الخارجي وإدراكه.

النباتات كدعائم Plants As Props:

وذلك بتوفير مجموعة من النباتات وتوظيفها كأداة مساعدة لتعليم الأطفال موضوعات دراسية مختلفة، كما يمكن استخدامها للتعبير عن بعض المفاهيم المطلوبة في الهدف التعليمي.

الحيوانات الأليفة في حجرة الدراسة pet in the Classroom:

يقوم المعلم بتوفير مجموعة من الحيوانات، ويضعها داخل البيئة الصفية، مما يساعد الأطفال على تطوير مهاراتهم التواصلية والعلمية، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الحيوانات والبيئة.

أساليب تنمية الذكاءات عند الأطفال:

أشارت نيلسون (1998) Nelson إلى أنه يجب على المعلمين التنويع في الأساليب المقدمة للأطفال، للوصول إلى أكبر قدر من الذكاءات، وبالتالي حصول الأطفال على أكبر فائدة ممكنة لوصول المعلومات بسهولة ولتنمية ذكاءاتهم المتعددة، وترى أن جادنر Gardner لم يغير تفكيرنا، وإنما غير طريقة تفكيرنا بفنون اللغة، وأشارت إلى الأساليب المستخدمة في المدرسة هي غالبًا ما تستهدف تنمية الذكاء اللغوي فقط، لتعلم القراءة والكتابة والمحادثة، والذي يتناسب مع الأطفال الذين يمتلكون أصلاً درجات عالية على الذكاء اللغوي، بينما هذا الأسلوب لا ينجح مع الأطفال الذين يعتمدون على ذكاءات أخرى لاكتساب اللغة، وقدمت نيلسون Nelson أساليب خاصة لكل نوع من أنواع الذكاءات، والتي يمكنها أن تعمل على تنمية الذكاءات عند الأطفال، وهي:

الذكاء اللغوي:

من خلال صياغة المناقشات التي تركز على بين الشخصيات، ودعوة الأطفال للقراءة الجهرية، وتسجيلها وإعادة سماعها مرة أخرى، وسؤال الأطفال حول توقعاتهم عن أحداث القصة، واستخدام القراءة الحوارية.

الذكاء المنطقي – الرياضي:

فيمكن تنميته من خلال استخدام أسئلة شرطية، مثل إذا كان... فإن، واستخدام المقارنات، مثل المقارنة بين شخصيات القصص، والطلب من الأطفال عمل جدول زمني لمناسبة معينة، وعمل مخططات لتحليل خصائص بين الشخصيات، ووضع الكلمات ضمن عائلات الكلمات المتشابهة والمختلفة.

الذكاء بين الأشخاص:

فيمكن تنميته من خلال تشجيع القراءة مع الوالدين، وتمثيل وتقليد بين الشخصيات المختلفة، واستخدام القراءة الشفوية مع الأقران من خلال ألعاب، مثل لعبة التلفون.

الذكاء بين الشخصي:

يمكن تنميته من خلال تصميم زوايا خاصة للقراءة، والسماح للأطفال باختيار طريقتهم لفهمهم القصة، واستخدام سجلات لكتابة الكلمات التي قُرئَت في القصص، وتجهيز الطلاب لدعم نقاط القوة في القراءة لديهم، وكيفية تحسينها، وسماع التسجيلات للقصص ومتابعتها من خلال الكتاب.

الذكاء الجسمي – الحركي:

ويمكن تنميته من خلال التمثيل ولعب الدور، وصناعة لوحات أدائية بأجسادهم، وتتبع القراءة من خلال مؤشر تمثيل الأحداث بإيماءات جسدية، وتقليد الأدوار المختلفة.

الذكاء الموسيقي:

فيمكن تنميته من خلال عزف موسيقى مناسبة لأجواء قصة ما، والعمل على إيجاد نغمات للشخصيات المختلفة، واستخدام الشعر لتعليم القافية.

الذكاء المكاني: فيمكن تنميته من خلال استخدام الرسم البياني والخرائط والتصاميم، والتنبؤ بالدرس القادم، وتخيله، وبناء قصة ما، وعمل قواعد لشرح قواعد اللغة مثلاً، وصنع بطاقات بوجهين: وجه للكلمة والآخر للرسمة.

تقييم الذكاءات المتعددة عند الأطفال:

يعتبر غاردنر Gardner (1998b) أن التغيير الذي تحدثه نظريته في عمليتي التعليم والتعلم يستوجب أساليب وإجراءات مختلفة في التقويم، ويقترح نظامًا تقويميًّا لا يعتمد على الاختبارات المعيارية التي يتم التعبير من خلالها عن تحصيل الطفل برقم أو علامة، لهذا وَضَعَ أساليب وإجراءات متنوعة تعتمد بالدرجة الأولى على ملاحظة أداء الطفل في مواقف مختلفة؛ أي ليس بمواقف اختبارية فقط، وإنما في مواقف شبيهة بما يعيشه في حياته اليومية، ومن هذه الأساليب:

١- السجلات الصفية: يقوم المعلم بعمل سجل لكل طفل يضع فيه الإنجازات التعليمية والتحصيلية والتفاعلات مع الزملاء.

٢- عينات من أعمال الطلبة: يخصص المعلم ملفًا خاصًّا لكل طفل يضع فيه عينات من أعماله.

٣- أشرطة الفيديو: تستخدم لتسجيل قدرات الطفل في مجالات يصعب توثيق أنشطتها، مثل: التمثيل، واللعب.

٤- التصوير الفوتوغرافي: وذلك لحفظ الأنشطة التي يؤديها الطفل، مثل: تجربة، ومشروع، ورحلة.

٥- مجلة الطفل: حيث يقدم الطفل خبراته في الروضة من خلال هذه المجلة، مثل: رسومات، وأشكال ومقالات.

٦- رسومات بيانية ومخططات: يحتفظ بها الأطفال وتمثل إنجازاتهم، مثل: عدد الكتب التي قرأها الطفل، ومدى تقدمه نحو هدف معين.

٧- الرسم الاجتماعي: ويبين علاقات الأطفال وتفاعلاتهم داخل البيئة الصفية.

٨- الاستخدام غير الرسمي للاختبارات المعيارية: وتمكن من عدم التقيد بتعليمات هذه الاختبارات، مثل الوقت وكيفية الإجابة، حيث يقوم المعلم بقراءة التعليمات للأطفال، ويعطيهم الفرصة للإجابة بطرق مختلفة عن السؤال الواحد، مثل: الكتابة، والرسم، والصور.

٩- مقابلات الأطفال: مقابلة الأطفال دوريًّا لمناقشة تقدمهم التحصيلي، وكذلك أهدافهم واهتماماتهم، ومن الضروري حفظ سجل لهذه المقابلات.

١٠- استخدام الاختبارات محكية المرجع: وهي اختبارات تبين ما استطاع الطفل إنجازه، وما لم يستطع.

١١- قوائم الشطب: حيث يشير المعلم إلى المهارات التي أتقنها الطفل بإشارة معينة.

١٢- الخرائط الصفية: يرسم المعلم خارطة للصف يبين مواقع الأثاث الصفي، وزوايا الأنشطة الصفية، ويعمل نسخًا، ويشير يوميًّا إلى أنماط الحركة والنشاط والتفاعل التي تحدث في أجزاء الصف المختلفة، ويكتب على الخارطة أسماء الأطفال الذين اشتركوا في الأنشطة المختلفة.

فالتقييم ضمن نظرية الذكاءات المتعددة يأخذ أشكالاً مختلفة عن التقييم التقليدي الذي يعتمد على الاستجابة التي يؤديها الطفل في الموقف الاختباري؛ لأنه يعطي فرصًا متنوعة للطفل وبأساليب مختلفة لتقديم أفضل مالديه، ولإصدار حكم لأداء الطفل، ويتميز التقييم ضمن الذكاءات المتعددة؛ بأنها توضح نقاط القوة والضعف، مما يساعد المعلم على متابعة أطفاله عمليًّا، وتتم عملية التقييم بشكل مستمر خلال العام (حسين، ٢٠٠٣؛ نوفل، ٢٠٠٧).

الدراسات السابقة

ونورد تاليًا الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت السيكودراما والذكاءات المتعددة.

الدراسات العربية السابقة ذات العلاقة بالسيكودراما:

أجرى أبو الفتح (١٩٩٩) دراسة حول استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة، وتألفت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وتم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين (٤-٥) سنوات والأطفال (٥-٦) سنوات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال للسلوك العدواني، ترجع للبرنامج التدريبي، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي في تخفيض السلوك العدواني.

وفي دراسة لمطر (٢٠٠٢) حول فاعلية السيكودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم على عينة مؤلفة من (٢٤) طفلاً بعمر (٨-١٢) سنوات باستخدام السيكودراما، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستند للسيكودراما على تنمية المهارات الاجتماعية: التعاون، الاستقلالية، الصداقة لدى الأطفال الصم.

وأجرت هَبَد (٢٠٠٢) دراسة بهدف خفض المخاوف الشائعة لدى أطفال المؤسسات الإيوائية في مصر، على عينة مؤلفة من (٢٤) طفلاً تراوحت أعمارهم من (٥-٦) سنوات، باستخدام اللعب الموجه والسيكودراما، وأظهرت نتائج الدراسة أن فنية اللعب الموجه، ولعب الدور تعتبر من أنسب الفنيّات العلاجية التي يمكن استخدامها مع أطفال ما قبل المدرسة، والذين يقيمون في المؤسسات الإيوائية.

وفي دراسة أبو عميرة (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية اللعب والسيكودراما في خفض الصعوبات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية لدى أطفال المؤسسات الإيوائية (SOS) في الأردن، الذين تعرضوا لصدمة التفكك الأسري بعمر (٥-٦)، تألفت عينة الدراسة من (٢٨) طفلاً، وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات فرعية، عينتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ومجموعة زائفة، وتم تطبيق برنامجيّ اللعب والسيكودراما على المجموعتين التجريبيتين، وأكدت نتائج الدراسة فاعلية برنامجيّ الإرشاد باللعب وبالسيكودراما في خفض الصعوبات الانفعالية والسلوكية والانفعالية لدى أفراد المجموعتين.

وأجرى جمعة (٢٠٠٥)، دراسة للتعرف على مدى فعالية برنامج مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الإعدادية في رفح، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبًا من الذكور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين تعود إلى البرنامج السيكودرامي، مما يدل على أن السيكودراما عملت على التخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة.

وأجرت أماترودا Amatruda (2006) دراسة هدفت إلى علاج الصراعات وتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام السيكودراما لدى عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم من (١٠–١٣) سنة في المدرسة الابتدائية الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم، استخدمت فيها تقنيات التفاعل والسيكودراما بالتناوب أسبوعيًّا فيما بينهما، ولمدة سنتين، وأشارت النتائج إلى انخفاض السلوكات السلبية في الصف، وأصبح التواصل بين الأقران أكثر إيجابية، وتحسنت اتجاهات الأطفال نحو حوافزهم الداخلية، ويعود ذلك لاستخدام السيكودراما كأداة لعلاج الصراعات وتنمية المهارات الاجتماعية.

وأجرت غبن (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مستند إلى السيكودراما، في خفض السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج السيكودراما، و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للمجموعة التجريبية التي تم تطبيق البرنامج عليها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس، مما يشير إلى فاعلية السيكودراما في خفض السلوك العدواني.

وأجرت المصبحيين (٢٠٠٧) دراسة هدفت لبناء برنامج تدريبي قائم على السيكودراما وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة، وتراوحت أعمارهم ما بين (٩–١١) سنة، تم توزيعهم إلى عينتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية، وتم تطبيق اختبار تورنس للتفكير الابداعي عليهم، واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للبرنامج التدريبي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس وكذلك التفاعل بين الجنس والمجموعة.

وأجرى هنكل Hinkle (2008) دراسة طولية بعنوان السيكودراما طريقة إبداعية لعلاج المشكلات بالتوازي مع المجموعات الإرشادية، حول كيفية الاستفادة من المفاهيم والتكنيكات للسيكودراما بالعلاقة مع المجموعات الإرشادية، وتضمنت الدراسة خمس مجموعات إرشادية، وأشارت نتائج الدراسة أن السيكودراما طريقة خلاقة لعلاج المشكلات السلوكية في المجموعات الإشرافية.

الدراسات ذات العلاقة بالذكاءات المتعددة

وأجرى مادسن Madsen (1996) دراسة نوعية حول تحديد ما إذا كانت الذكاءات المتعددة السبعة قد ظهرت عند أطفال الروضة، وإن كانت هذه الأنواع تتلاءم مع أسلوب معين من التعليم، تكونت عينة الدراسة من أطفال في مركز رعاية الطفل في ولاية غرب نبراسكا Western Nebraska التابعة لكلية تدريب المعلمين، وأظهرت النتائج أن الأطفال من الفئة العمرية (٢-٤) يمتلكون خصائص لذكاءات ثلاثة على الأقل في شخصياتهم أو طرق تعلمهم.

وقام ونستوك Weinstock (1996) بدراسة هدفت إلى بناء مجتمع محلي في غرفة الصف من خلال أساليب العمل في الدراما التعليمية والمسرح، حيث تساعد أساليب عمل الدراما والمسرح التعليمي في تطوير قدرات الطلبة الإبداعية من خلال انخراطهم في النشاطات القائمة على أساس نظرية الذكاءات المتعددة من خلال استخدام النشاط الاجتماعي والنماذج والعناصر من المسرح والدراما التعليمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية دمج أساليب العمل القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ضمن مكونات المنهاج في مرحلتي الدراسة الثانوية والجامعة.

وأجرى تشيزوم وساندي Chisholm & Sandy (1998) دراسة بعنوان تنمية الذكاءات المتعددة في الغرفة الصفية، وتم في الدراسة اختبار الذكاء السائد بين الأطفال من بين الذكاءات السبعة، وتمت الدراسة على جزأين، يتضمن الجزء الأول (٢٠) معلماً وتضمن الجزء الثاني على (٤٩٥) طالبًا، وقسموا إلى قسمين: الأول تم اختبار الطلبة في كل مستوى دراسي وحده، والقسم الثاني تم تقسيمهم على شكل مجموعات (الروضة- الثاني)، (الثالث- الخامس)، (السادس- الثامن)، (التاسع- الثاني عشر)، وأظهرت النتائج اختلاف مستوى الذكاءات المتعددة لدى الطلاب تبعًا للجنس والصف، مما يشير إلى أهمية تصميم مناهج بما يتلاءم مع حاجات الطلبة واختلاف مستوياتهم.

وأجرى الحسن وملووف (١٩٩٩) دراسة حول تطبيق الذكاءات المتعددة لأطفال الروضة في لبنان، تتضمنت الدراسة (١٥٠) طفلاً، موزعين بالتساوي على الذكور والإناث، وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، أما المجموعة التجريبية، فقد تم تطبيق الأنشطة المستندة إلى مشروع الصفر (Spectrum Project) وهو إحدى مشاريع غاردنر Gardner ضمن نظرية الذكاءات المتعددة، وأما الضابطة فقد طبقت البرنامج التقليدي للأطفال في الروضة، وتم تطبيق الدراسة لمدة عام دراسي، وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستند إلى الذكاءات المتعددة.

وأجرت القيسي (٢٠٠٤) دراسة هدفت للكشف عن تأثيرات الإساءة بنوعيها الانفعالية والجسدية والإهمال بنوعيه: الانفعالي والجسدي على الذكاءات المتعددة، وتألفت عينة الدراسة من (٥٥٠) طالبًا وطالبة من الصفين السادس والسابع الأساسين في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإساءة بنوعيها، والإهمال بنوعيه متشابهان في تأثيرهما على التباين في درجات الذكاءات المتعددة، حيث أسهم كل من الإهمال بنوعيه في تفسير تباين معظم درجات الذكاءات المتعددة لعينة الدراسة.

وقام أمزيان (٢٠٠٤) بدراسة للكشف عن أنواع الذكاءات المتعددة لدى عينة من الأطفال المغاربة في مرحلة التعليم الأولي بلغ متوسط أعمارهم (٦) سنوات، واستهدفت كشف العلاقة الارتباطية بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام، وحاولت الدراسة الكشف عن علاقة الذكاءات المتعددة لدى الأطفال بأساليب حلهم للمشكلات، وأظهرت النتائج أنه ليس هناك علاقة ارتباط بين الذكاءات المتعددة والذكاء العام، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد العينة في أنواع الذكاءات المتعددة، في حين كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب حل المشكلات لدى الأطفال وأنواع الذكاءات المتعددة.

وقد أجرى شان (Chan (2004 دراسة بعنوان الذكاءات المتعددة للأطفال الموهوبين في الصين من وجهة نظر كل من الطالب الموهوب، والأب، والأم، والمعلم، والأقران، حول أنواع الذكاءات التي يتمتع بها الطالب طبقًا لنظرية الذكاءات المتعددة، حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (١٣٣) طالبًا وطالبة، وتراوحت أعمارهم بين (٨–١٦) سنة، وتم استخدام أداة (SMIP)، وهي قائمة سلوكية تحوي (٢٤) فقرة تترجم أنواع الذكاءات الثمانية حسب نظرية غاردنر Gardner، وأظهرت النتائج أن الذكاء الرياضي المنطقي حصل على أعلى معدل من مختلف وجهات النظر، بينما حصل كل من الذكاء الحركي والذكاء الطبيعي على أخفض معدل، كما توصلت الدراسة إلى أن وجهات نظر كل من الأب والأم حول ذكاء أبنائهم كانت متقاربة بوجهات نظر كل من المعلم والأقران.

أجرى أولوتش وأوغلو (2007) Ulutas & Oglu دراسة حول أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال من عمر (٦) سنوات في الروضة في أنقره، حيث تم تطبيق البرنامج لمدة (١٢) أسبوعًا على (١٢٠) طفلاً، تم اختيار عينة من (٤٠) طفلاً منهم بطريقة عشوائية، وأشارت النتائج إلى فعالية هذا البرنامج في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال.

أجرى غوربس وغوربس (2009) Gurbuz & Gurbuz دراسة نوعية لتحديد أنواع الذكاءات السائدة والذكاءات غير السائدة عند أطفال الروضة في تركيا وكيفية تفعيلها، وأثر كل من المعلم والبيئة الصفية في تنمية الذكاءات المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً في الروضة، وتم تطبيق دراسة الحالة وإجراء المقابلات مع الآباء وإجراء المراقبات الصفية، وأظهرت النتائج أن العوامل البيئية وسلوك الأطفال مع آبائهم يؤثرعلى عملية تنمية الطفل في كل من أنواع الذكاءات المتعددة.

وأجرى جونكا (2009) Gonca دراسة بعنوان أنشطة متعددة للقصة القصيرة للأطفال مع الأذواق المتعددة، واستهدفت الدراسة الذكاءات المتعددة الثمانية، وتكونت العينة من (١٨) طفلاً في الروضة بمدينة أنقرة، تم تطبيق اختبار تيلي عليهم للتعرف على ذكاءاتهم المتعددة، وقدمت لهم مجموعة من الأنشطة على شكل قصص قصيرة في حصة اللغة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الذكاء المكاني، والذكاء الجسمي – الحركي أكثر من الذكاءات الأخرى لدى الأطفال، مما يشير إلى أهمية الأشكال والرسومات والمهارات الحركية في تعليم الأطفال، وفسرت النتائج على أن القصة القصيرة أداة فعالة في يد المعلمين يمكن الاستفادة منها في جميع أنواع الذكاءات.

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يُلاحظ أن معظم هذه الدراسات والتي تناولت السيكودراما، قد أثبتت فعاليتها، وكان لها أثر إيجابي على المشكلات الانفعالية والسلوكية التي يواجهها الطفل في مختلف البيئات بغض النظر عن متغيرات الدراسة، و اتبعت جميع الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي، كما أن بعض الدراسات اعتمدت استراتيجية السيكودراما وأثبتت فعاليتها مع الأطفال من الفئة العمرية (٥ – ٦)، مثل دراسة أبو عميرة (٢٠٠٥)، ودراسة هَبَد (٢٠٠٢)، كما أن بعض الدراسات أجريت في البيئة المدرسية، مثل دراسة جمعة (٢٠٠٥)، وغبن (٢٠٠٧)، وتطرقت بعض الدراسات إلى استخدام استراتيجية السيكودراما كاستراتيجية تنموية لبعض المهارات الاجتماعية، مثل دراسة مطر (٢٠٠٢)، وتضمنت بعض الدراسات برامج إرشادية قائمة على السيكودراما، مثل دراسة أبو عميرة (٢٠٠٥)، وجمعة (٢٠٠٥)، وغبن (٢٠٠٧)، كما اتبعت بعض الدراسات منهج الدراسة الطولية، مثل هنكل Hinkle (2008)، ولوحظ أنه لم تُجرَ دراسات تهدف لتنمية قدرات ومهارات مختلفة من شخصية الطفل باستخدام السيكودراما، أما الدراسات التي تناولت الذكاءات المتعددة ففي بعض الدراسات أثبتت فعالية البرامج المقدمة على تنمية الذكاءات المتعددة، مثل دراسة تشسلوم وساندي Chisholm & Sandy (1998)، وبعض الدراسات تناولت الكشف عن أنواع الذكاءات لدى عينة الدراسة، مثل دراسة مادسن Madsen (1996)، وأمزيان (٢٠٠٤)، و شان Chan (2004)، وأجريت بعض الدراسات على فئة أطفال الروضة، مثل دراسة الحسن وملووف (١٩٩٩)، ومادسن Madsen (1996)، وأمزيان (٢٠٠٤)، وأولوتش وأوغلو Ulutas & Oglu (2007)، وغوربس وغوربس Gurbuz & Gurbuz (2009)، ومن خلال ماسبق فإن اللعب بأشكاله يعد الركيزة الأساسية التي نستطيع من خلالها تنمية مهارات الطفل المختلفة، إضافة إلى ما يشكله من نشاط محبب للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لذا فإنه يمكن الاستفادة من استراتيجية السيكودراما في هذه الدراسة من خلال استخدام قصص تتناول مواقف حياتية متنوعة من حياة الطفل وتمثيلها وتقليد ما فيها من شخصيات وملاحظة المواقف المؤداة التي تحاكي سن الأطفال واهتماماتهم، والتي تخاطب تطور ذكاءاتهم المتعددة ضمن النظرة الشمولية للطفل، ودراسة إمكانية تأثيره على الجوانب المعرفية، والانفعالية والاجتماعية، والحركية والمكانية، وجميع هذه الجوانب قد لخّصها غاردنر Gardner في نظريته الذكاءات المتعددة.

وما يميز الدراسة الحالية أنها تقدم برنامجًا تدريبيًا للأطفال يساعد في تنمية الأبعاد المختلفة من شخصية الطفل باستخدام استراتيجية السيكودراما متمثلة في الذكاءات المتعددة الثمانية، حيث أن العديد من الدراسات ركزت على السيكودراما ببُعدها العلاجي، وأغفلت بُعدها التنموي، الذي يفيد جميع الفئات بغض النظر عن احتياجاتهم ومشكلاتهم الخاصة، وامكانية التعامل معهم من خلالها في البرنامج اليومي للطفل في الروضة، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة لتركز على تنمية الذكاءات المتعددة الثمانية من خلال استراتيجية السيكودراما، لجعلها أداة سهلة في يد المربين لتنمية قدرات الأطفال المختلفة، المتمثلة بالذكاءات المتعددة الثمانية الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي – الرياضي والذكاء بين الأشخاص والذكاء بين الشخصي والذكاء الجسمي – الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء المكاني والذكاء الطبيع، وهذا ما لم يتم التطرق له في الدراسات السابقة في حدود علم الباحثة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن ذلك وصفًا لمجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيارها، وإعداد أدواتها، وطرق تطبيقها وتحليل بياناتها ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي اتُّبعت للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً : منهجية الدراسة

هدفت الدراسة – وذلك من خلال اتّباع المنهج شبه التجريبي– إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال، وقد تم الاستعانه بالتصميم على النحو الآتي :

المجموعة التجريبية: قياس قبلي– برنامج تدريبي قائم على السيكودراما – قياس بعدي.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي – عدم التعرض لأي برنامج أو لقاءات – قياس بعدي.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينته

أفراد الدراسة:

بلغ عدد أفراد الدراسة (٤٠) طفلاً وطفلة من الفئة العمرية ما بين (٥–٦) سنوات تم اختيارهم عشوائيًا، من أطفال الصف التمهيدي، جرى توزيعهم على النحو الآتي:

المجموعة الأولى: تم اختيار شعبة من روضة مدارس المنهل العالمية كمجموعة تجريبية تخضع إلى البرنامج التدريبي القائم على أسلوب السيكودراما، وعددهم (٢١) طفلاً، بواقع (٨) ذكور، و(١٣) إناث.

المجموعة الثانية: تم اختيار شعبة من روضة مدارس الكلية العلمية الإسلامية فرع الجبيهة للمجموعة الضابطة، وعددهم (١٩) طفلاً موزعين (٩) ذكور، و(١٠) إناث.

وتم اختيار الروضتين لإجراء الدراسة وفقًا للخطوات الآتية:

- تحديد الروضات التابعة لمديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان من لواء الجامعة، من البيانات الإحصائية الموجودة في قسم الإحصاء التربوي في إدارة التخطيط التربوي في وزارة التربية والتعليم .
- اختيار روضتين تابعتين لمديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان مع مراعاة تشابه البيئة المدرسية والمناهج المتبعة في الروضتين، وقد تم اختيار روضة مدارس المنهل وروضة الكلية العلمية الإسلامية بطريقة قصدية للأسباب الآتية:

١. تعاون إدارة الروضتين السابقتين مع الباحثة، وذلك بعد إجراء الموافقات الإدارية اللازمة.

٢. إمكانية وجاهزية الروضتين المختارتين لتطبيق الدراسة.

- عُين أفراد الدراسة إلى مجموعتين الضابطة والتجريبية بطريقة عشوائية.
- تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة من مدرستين مختلفتين وذلك لتفادي نقل الخبرة من خلال الأطفال في الصفوف المجاورة بنفس الروضة.

ويظهر الجدول (٣) بأن عدد الأطفال في المجموعة التجريبية قد بلغ (٢١) طفلاً منهم (٨) ذكور و(١٣) إناث، وبلغ عدد المجموعة الضابطة (١٩) طفلاً، منهم (٩) ذكور، و(١٠) إناث.

الجدول ٣. توزيع أفراد العينة الذكور والإناث حسب المدرسة وعدد الأطفال والجنس

الرقم	المجموعة	المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
١	التجريبية	المنهل	٨	١٣	٢١
٢	الضابطة	الكلية العلمية / الجبيهة	٩	١٠	١٩
المجموع			١٧	٢٣	٤٠

ثالثاً: أدوات الدراسة

تم اعتماد الأدوات المستخدمة في الدراسة:

١- مقياس للذكاءات المتعددة لأطفال الفئة العمرية ما بين (٥ – ٦) سنوات ملحق (١).

٢- برنامج تدريبي قائم على السيكودراما ملحق (٢)

وفيما يلي وصف لكل أداة:

أولاً: مقياس الذكاءات المتعددة لأطفال الفئة العمرية ما بين (٥ – ٦) سنوات:

بناء المقياس:

تم إعداد أداة الدراسة للفئة العمرية ما بين (٥ – ٦) سنوات والمبنية على الأدب النظري المتعلق بالذكاءات المتعددة، حيث بُنِيَت هذه الأداة استناداً إلى دراسات كل من: غاردنر Gardner (1989)، وأرمسترونغ Armstrong (2009)، والمعايير الوطنية للطفولة المبكرة (٢٠٠٧)، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، مثل نوفل والحيلة (٢٠٠٨)، والفضيلي (٢٠٠٦)، والقيسي (٢٠٠٤)، بالإضافة إلى العديد من الاختبارات والمقاييس التي تناولت الذكاءات المتعددة مثل مقياس الذكاءات المتعددة لغاردنر وهاتش

(Gardner & Hatch (1989، ومقياس الذكاءات المتعددة للأطفال أقل من (١٦) سنة لتشيسليت وتشابمان (Chislett & Chapman (2005، ونموذج الذكاء المتعدد المطور من قبل تيلي (Teli (2000، وبناءً على ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس للذكاءات المتعددة يشمل ثمانية مقاييس فرعية وتستجيب عليه معلمة الطفل.

لإعداد مقياس الذكاءات المتعددة لأطفال الفئة العمرية (٥ – ٦) سنوات تم إجراء الخطوات الآتية:

١- تحليل تعريفات نظرية الذكاءات المتعددة الثمانية، التي سبق ذكرها (Gardner,1989)؛ لاستخلاص النتاجات من كل ذكاء، وبالتالي اشتقاق مؤشرات خاصة بكل نتاج، واستخراج فقرات مناسبة للفئة العمرية ومرتبطة بالذكاء.
٢- تمت مراجعة الخصائص النمائية للمظاهر السلوكية للأطفال في عينة الدراسة وذلك بالاعتماد على المعايير النمائية للطفولة المبكرة (٢٠٠٧).
٣- تكوَّنت أداة الدراسة بشكلها الأولي من (٨٠) فقرة تتبع الاستجابه عليها تدريج ليكرت ذي التدرج الخماسي، موزعة على الذكاءات المتعددة الثمانية.
٤- تم عرض النتاجات والمؤشرات والفقرات المكونة لكل ذكاء، للذكاءات الثمانية على محكّمين في اللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية، وتم إجراء التعديلات المناسبة عليها من تغيير بعض الكلمات غير المناسبة في الصياغة والتعبير.
٥- عُرضت الفقرات على محكّمين من حملة الدكتوراة والماجستير في إعداد المناهج التربوية، وفي الطفولة لإبداء الرأي في مدى مواءمة النتاجات للذكاء والتي تستخلص منه، ومناسبة الفقرات للمؤشرات المستقاة منها، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة بناءً على توجيهاتهم، ومثالاً على ذلك: الفقرة (٢٥) "يقول أجزاء من قصة مكونة من (١٠) أحداث" تم تعديلها إلى "يقول أجزاء من قصة مكونة من ٥ أحداث"، والفقرة (٣١) "يرسم الأشكال الهندسية"، تم تعديلها إلى "يرسم الأشكال الهندسية الأربعة: المربع، الدائرة، المثلث، المستطيل".

المقياس بصورته النهائية:

اعتُمِدَ مقياس الذكاءات المتعددة الثمانية بصورته النهائية بــ(٦٤) فقرة تتبع الاستجابه عليها تدريج رباعي، تم توزيع الفقرات المكونة للذكاء بالتساوي عليها، وقد حصل كل ذكاء على (٨) فقرات. والملحق رقم (١) يبين المقياس بصورته النهائية.

تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس ذا تدريج الرباعي، حيث أعطيت كل فقرة الأوزان الآتية: كبيرة جدًا (٤)، كبيرة (٣)، ضعيفة (٢)، ضعيفة جدًا (١)، علمًا بأن جميع الفقرات المكونة للذكاء كانت موجبة، وتراوحت قيم الدرجات على كل من مقاييس الذكاءات الثمانية بين (٨) – وهي أدنى قيمة– و(٣٢) وتعد أعلى قيمة تقديرية، مع الأخذ بعين الاعتبار جمع درجات كل مقياس وحده.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

١- **صدق المحكمين:** تم عرض الفقرات على (١٠) معلمات من رياض الأطفال خارج عينة الدراسة؛ وذلك للتأكد من مدى وضوح الفقرات، ومناسبتها للفئة العمرية (٥–٦) المستهدفة في الدراسة، وتم تعديل الفقرات التي وجدت المعلمات صعوبة في الاستجابة لها.

كما تم عرض النتاجات والمؤشرات والفقرات المكونة للذكاءات الثمانية على لجنة من (٦) محكمين من أساتذة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية و المتخصصين في هذا المجال، لإبداء الرأي حول صعوبة الفقرة ومواءمتها لنوع الذكاء المناسب لها وصحتها اللغوية، وكذلك مناسبتها للفئة العمرية (٥ – ٦) سنوات، وفي ضوء نتائج التحكيم تمت مراجعة الصورة الأولية، وإجراء التعديلات المناسبة على الفقرات، كحذف بعض الفقرات غير المناسبة والمتكررة من حيث المحتوى، وتعديل بعضها الآخر لتتناسب مع الفئة العمرية، وكذلك تعديل نوع الليكرت من الخماسي إلى الرباعي، وظهرت المقاييس الثمانية بشكلها النهائي بـــ (٦٤) فقرة من نوع ليكرت الرباعي موزعة بالتساوي على الذكاءات الثمانية.

٢- **صدق المقدّرين:** تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٢) طفلاً والملتحقين بالصف التمهيدي في العاصمة عمان، خارج عينة الدراسة، من روضة مدارس بناة الغد وروضة الذكاءات المتعددة التابعتان لوزارة التربية والتعليم – التعليم الخاص في العاصمة عمان؛ وذلك لتطبيق أداة الدراسة، من خلال إجابة معلمتين لكل طفل لرصد مدى امتلاك الطفل القدرة على القيام بالسلوكيات المختلفة المتمثلة بفقرات الاختبار، واستخراج الخصائص السيكومترية من حيث صدقها وثباتها، وتم إيجاد معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لكل منهما، وكانت درجات المعلمتين في الاختبار متقاربة؛ حيث كانت قيم درجات معامل الثبات لكل منهما كما يظهره الجدول (٤) متساوية تقريبًا، حيث بلغت قيم معامل الثبات للمعلمة الأولى (٠,٩٧) وللمعلمة الثانية (٠,٩٨) عند أدائهما الاختبار (التقييم الأول) وكانت قيم الثبات للمعلمة الأولى (٠,٩٧) وللمعلمة الثانية (٠,٩٧) عند إعادة الاختبار (التقييم الثاني بعد مرور أسبوعين) مما يشير إلى صدق الاختبار من حيث صدق المقدرين.

٣- **صدق المفهوم:** تم التأكد من صدق المفهوم بدءاً من تحليل المكونات الأساسية لنظرية الذكاءات المتعددة والتعريفات الخاصة بها بالرجوع إلى نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر (Gardner (1989 الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي – الرياضي، الذكاء بين الأشخاص، الذكاء بين الشخصي، الذكاء الجسمي– الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، الذكاء الطبيعي، ومرورًا باستخلاص نتاجات خاصة بكل ذكاء، ثم وصولاً إلى اشتقاق مؤشرات كل نتاج؛ وذلك من خلال استخراج الفقرات المكونة للذكاء والمناسبة للفئة العمرية. والاعتماد على الخصائص النمائية للأطفال من عمر (٥ – ٦) سنوات كعينة، وذلك ضمن المعايير النمائية للطفولة المبكرة (٢٠٠٧)، وكان عدد الفقرات المكونة للذكاءات الثمانية بشكلها الأولي (٨٠) فقرة.

كما تم اعتماد افتراضات نظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر (Gardner (1993 والتي تفيد بأنَّه:

- يمكن تحديد أنواع الذكاءات وتمييزها وتعريفها ووصفها وبالتالي قياسها.
- لا تعمل أنواع الذكاءات بشكل منفصل، فهي ليست مستقلة تمامًا، وترتبط مع بعضها البعض.

ولإثبات هاتين الفرضيتين تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى ارتباط كل من الذكاءات الثمانية مع الفقرات المكونة لكل ذكاء، تبين جداول الملحق (٣) قيم معامل الارتباط للفقرات المكونة لكل ذكاء مع الذكاءات المتعددة الثمانية.

الجدول ٤. متوسط قيم معامل ارتباط بيرسون بفقرات مكونات الذكاءات مع الذكاءات المتعددة الثمانية

الذكاء / الفقرة	اللغوي	المنطقي	بين الأشخاص	بين الشخصي	الجسمي الحركي	الموسيقي	المكاني	الطبيعي
اللغوي	–	٠,٥٨	٠,٥٦	٠,٥٥	٠,٥٠	٠,٥٦	٠,٥٠	٠,٥٥
المنطقي- الرياضي	–	–	٠,٥٥	٠,٥٥	٠,٥٣	٠,٦٠	٠,٥١	٠,٥٩
بين الأشخاص	–	–	–	٠,٥٩	٠,٥٢	٠,٥٦	٠,٤١	٠,٥٥
بين الشخصي	–	–	–	–	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٤١	٠,٥٤
الجسمي- الحركي	–	–	–	–	–	٠,٥٧	٠,٤٦	٠,٥٢
الموسيقي	–	–	–	–	–	–	٠,٤٧	٠,٥٣
المكاني	–	–	–	–	–	–	–	٠,٥٠
الطبيعي	–	–	–	–	–	–	–	–

جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون معنوية ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

ويُلاحظ من الجدول (٤) أن جميع متوسطات معامل ارتباط الفقرات المكونة لكل ذكاء ذات دلالة معنوية، مما يؤكد أن الذكاءات متمايزة، وأنها ليست مستقلة عن بعضها البعض، ما يشير إلى الصدق المفهوم للاختبار.

ويوضح الملحق (٣) معاملات الارتباط بين كل من الفقرات المكونة للذكاء والذكاءات الثمانية، ويوضح الجدول (٦) توزيع الفقرات المكونة للذكاء على الذكاءات الثمانية، وتالياً وصف للنتائج:

الذكاء اللغوي:

بالرجوع إلى الملحق (٣) نجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء اللغوي وكل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٥٥) للفقرة (٤٩) و(٠,٧٢) للفقرة (١)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطًا ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

الذكاء الرياضي- المنطقي:

بالرجوع إلى الملحق (٣) نجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء الرياضي- المنطقي وكل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٤٥) للفقرة (١٠) و(٠,٧٧) للفقرة (٤٢)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطاً ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

الذكاء بين الأشخاص:

بالرجوع إلى الملحق (٣) نجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء بين الأشخاص وكل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٦١) للفقرة (٥٩) و(٠,٧٩) للفقرة (٣)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطًا ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

الذكاء بين الشخصي:

بالرجوع إلى الملحق (٣) نجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء بين الشخصي وكل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٥٥) للفقرة (١٢) و(٠,٧٧) للفقرة (٦٠)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطًا ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

الذكاء الجسمي– الحركي:

بالرجوع إلى الملحق (٣) نجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء الجسمي– الحركي، وكل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٤٣) للفقرة (١٣) و(٠,٧١) للفقرة (٢٩)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطًا ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

الذكاء الموسيقي:

بالرجوع إلى الملحق (٣) ونجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء الموسيقي و كل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٦٠) للفقرة (٢٢) و(٠,٧٥) للفقرة (٣٨)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطاً ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

الذكاء المكاني: بالرجوع إلى الملحق (٣) نجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء المكاني وكل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٥٦) للفقرة (٣٩) و(٠,٧١) للفقرة (٦٣)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطاً ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

الذكاء الطبيعي:

بالرجوع إلى الملحق (٣) نجد أن معاملات الارتباط بين الذكاء الطبيعي و كل فقرة من الفقرات المكونة له تراوحت بين (٠,٥٤) للفقرة (٢٤) و(٠,٧٨) للفقرة (٣٢)، وقد ارتبطت جميع الفقرات ارتباطًا ذا دلالة معنوية مع الذكاءات الأخرى.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات أداة الدارسة بطريقتين: ثبات المقدرين، والاختبار (التطبيق الأول) وإعادة الاختبار (التطبيق الثاني) بفترة زمنية قدرها أسبوعان، من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٢) طفلاً.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون حيث جمعت درجات الفقرات المتعلقة بمقاييس الذكاءات المتعددة لكل معلمة وللاختبار(التطبيق الأول)، وإعادة الاختبار(التطبيق الثاني)، واستخراج معامل الارتباط بيرسون، والجدول (٥) يبين قيم معاملات ارتباط بيرسون لمقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية والدرجة الكلية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار.

الجدول ٥. قيم معاملات ارتباط بيرسون لمقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية والدرجة الكلية باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار

الذكـــــــــاء	الاختبار والإعادة للمعلمة الاولى	الاختبار والإعادة للمعلمة الثانية	الاختبار الأول لإجابات المعلمتين	إعادة الاختبار لإجابات المعلمتين
اللغوي	٠,٦١	٠,٥٩	٠,٩٠	٠,٩٢
المنطقي – الرياضي	٠,٥١	٠,٥٧	٠,٩٢	٠,٩٣
بين الأشخاص	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٩٢	٠,٩٦
بين الشخصي	٠,٦٢	٠,٦٢	٠,٩٦	٠,٨٩
الجسمي – الحركي	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٨٩	٠,٨٩
الموسيقي	٠,٤٣	٠,٤٤	٠,٨٥	٠,٩٢
المكاني	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٩٢	٠,٨٤
الطبيعي	٠,٥٠	٠,٤٣	٠,٩٣	٠,٩٣
الكلي	٠,٦١	٠,٦١	٠,٩٦	٠,٩٦

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً بدلالة ($P< 0.01$)

يبين الجدول (٥) أن قيم درجات الثبات لمعامل ارتباط بيرسون الكلي، لكل درجات الذكاءات المتعددة لأداء المعلمتين في الاختبار وإعادة الاختبار كان متساويًا تقريبًا (٠,٦١– ٠,٦١)، وكذلك بين المعلمتين في الاختبار، وبين المعلمتين في إعادة الاختبار كانت (٠,٩٦ – ٠,٩٦) وبدرجات عالية من الثبات.

هذا وقد تفاوتت قيم هذه المعاملات ما بين الاختبار وإعادة الاختبار لكلتا المعلمتين وكانت بين (٠,٤٣) للذكاء بين الأشخاص، والذكاء الطبيعي والموسيقي، و(٠,٧٣) للذكاء المكاني.

بينما كانت قيم إجابات المعلمتين في كل مرة تتراوح مابين (٠,٨٥) للذكاء الموسيقي، و(٠,٩٦) للذكاء بين الشخصي في الاختبار، و(٠,٩٦) للتفاعل مع الآخرين، و(٠,٨٤) للذكاء المكاني في إعادة الاختبار، وجميعها تشير إلى ثبات مقياس الذكاءات المتعددة الثمانية في الاختبار وإعادة الإختبار.

كذلك تم حساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا)، والذي يعتبر يعطي أقل قيمة لقياس الاتساق الداخلي (Thorndike,1982)، أي تجانس فقرات الاختبار من حيث المحتوى، وقد تم دمج قيم بيانات المعلمتين في الاختبار (التقييم الأول) وإعادة الاختبار (التقييم الثاني) لــكل من الــ (٤٢) طفلا، بمجموع كلي (١٦٨) استبانة، ثم تم حساب معامل (كرونباخ ألفا) لجميع البيانات، ويبين الجدول (٦) معاملات الثبات لكل من مقاييس الذكاءات الثمانية.

الجدول ٦. معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل من مقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية

مقاييس الذكاءات المتعددة	أرقام الفقرات	معاملات الثبات كرونباخ ألفا
الذكاء اللغوي	١-٩-١٧-٢٥-٣٣-٤١-٤٩-٥٧	٠,٨١
الذكاء الرياضي- المنطقي	٢-١٠-١٨-٢٦-٣٤-٤٢-٥٠-٥٨	٠,٨٢
الذكاء بين الأشخاص	٣-١١-١٩-٢٧-٣٥-٤٣-٥١-٥٩	٠,٨٣
الذكاء بين الشخصي	٤-١٢-٢٠-٢٨-٣٦-٤٤-٥٢-٦٠	٠,٨٣
الذكاء الجسمي – الحركي	٥-١٣-٢١-٢٩-٣٧-٤٥-٥٣-٦١	٠,٧٨
الذكاء الموسيقي	٦-١٤-٢٢-٣٠-٣٨-٤٦-٥٤-٦٢	٠,٨٥
الذكاء المكاني	٧-١٥-٢٣-٣١-٣٩-٤٧-٥٥-٦٣	٠,٨١
الذكاء الطبيعي	٨-١٦-٢٤-٣٢-٤٠-٤٨-٥٦-٦٤	٠,٨٣
الكلي	جميع الفقرات	٠,٩٩

ويظهر الجدول (٦) أن معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي تراوحت قيمها ما بين (٠,٧٨) للمقياس الجسمي – الحركي، و(٠,٨٥) للمقياس الموسيقي، وتعتبر قيمة الحد الأدنى المقبولة لــ(كرونباخ ألفا)، هي (٠,٧٠)، وعليه تقبل جميع قيم (كرونباخ ألفا) المستخرجة باعتبارها قد تعددت قيمة الحد الأدنى لكرونباخ ألفا، كما أن الدرجة الكلية لمعامل الثبات بلغت (٠,٩٩) مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانيًا: البرنامج التدريبي قائم على السيكودراما

في هذه الدراسة تم تفعيل السيكودراما من خلال رواية مجموعة من القصص التي تحاكي القدرات المختلفة لدى الأطفال، ثم القيام بتمثيلها ضمن مسرح عفوي تلقائي عبّر فيه الأطفال عن فهمهم للقصة وللأجواء المحيطة بها، وتركت الحرية للأطفال لاختيار الأدوار التي يريدون تمثيلها بحيث يتم مبادلتها بينهم بحرية، ثم قامت الباحثة بمناقشتهم بمجريات وأحداث المشاهد التـــي
قاموا بأدائها، وتم اختيار القصص في البرنامج لما تتمتع به من أسلوب مشوق ومحبب للأطفال، وما يتوقع منها من فعالية في تنمية القدرات والخيال والإبداع (Macfall,1993)، وتم ذلك من خلال إعداد برنامج تدريبي قائم على السيكودراما والموصوف تاليًا.

تم إعداد البرنامج القائم على السيكودراما من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في مجالات عديدة، أهمها: نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura (1986) وإحدى تطبيقاتها السيكودراما لمورينو (1972) Moreno، ونظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر (1993) Gardner، واستخدام مجموعة قصصية تشمل مواضيع تمثل أشكال الحياة المختلفة من الحياة اليومية للطفل، تم انتقاؤها من أدب الأطفال ومن تأليف الباحثة، ثم تم تحليلها وإجراء التعديلات اللازمة لتتناسب وأهداف البرنامج.

بناء البرنامج:

تم بناؤه على شكل جلسات تدريبية، وعددها (١٦) جلسة قُدِّمت للمجموعة التجريبية، وأُعدّت بناءً على عدد الذكاءات التي قُدِّمَت وعدد تكرارها في البرنامج، والهدف من كل جلسة تنمية أربعة أنواع من الذكاءات، وتم ذلك من خلال المواقف المختلفة في القصة. وتناولت الجلسات ثمانية أنواع من الذكاءات تم اعتمادها عند إعداد البرنامج، وهي: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي – الرياضي، الذكاء بين الأشخاص، الذكاء بين الشخصي، الذكاء الجسمي– الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، الذكاء الطبيعي.

وعليه فقد تم منح الفرصة للطفل خلال (١٦) جلسة للتدرب على الذكاء الواحد بمعدل ثمانية مرات، مع الأخذ بعين الاعتبار أنه لا يمكن فصل المواقف التي تعبر عن الذكاءات المتعددة عن بعضها البعض فصلاً تامّاً.

وتراوحت مدة كل جلسة ما بين (٤٠–٤٥) دقيقة، بما يتناسب مع الأنشطة اليومية المعدّة للأطفال ضمن البرنامج اليومي للروضة. علمًا بأن تم تقديم جلسات تمهيدية للبرنامج، وعددها جلستان، لم يتم احتسابهما من جلسات البرنامج، ويتضمن الملحق (٢) البرنامج التدريبي القائم على السيكودراما بشكله النهائي.

وتضمنت كل جلسة مما يأتي:

١. **نشاط الإحماء:** وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتراوحت مدته (٥-٧) دقائق.

٢. **تقديم القصة:** تقوم الباحثة هنا بحكاية القصة للأطفال وتستخدم الأدوات والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة وتراوحت مدة التقديم ما بين (٧-١٠) دقائق.

٣. **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة؛ للتأكد من فهم محتوى القصة والتركيز على الهدف منها وكانت مدة التقييم (٥) دقائق.

٤. **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا باختيار الأدوار المختلفة بحرية كاملة، وكانت مدة التوزيع (٥) دقائق.

٥. **توزيع الأدوات:** يتم ترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها، وقد خُصِّص لذلك فترة ما بين (٣-٥) دقائق.

٦. **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وتقوم الباحثة بتوجيه سلوك الأطفال، وخصِّص له (١٠) دقائق.

٧. **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، وبعدها يتم تقديم المعززات المناسبة، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

صدق البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من إختصاصيّي اللغة العربية؛ للتأكد من السلامة اللغوية للمفردات في البرنامج، كما عُرِضَ على كاتبة للقصة القصيرة؛ للتأكد من احتواء القصة في البرنامج على عناصرها الأساسية، وتم عرضه على معلمات لرياض الأطفال للتأكد من مناسبة البرامج من حيث الفئة العمرية، وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات المناسبة، مثل: تم تقليل المهمات في قصة مالعمل مع الملل للحفاظ على انتباه الأطفال، تعديل كلمة (شباك) في قصة غرفة الألعاب إلى كلمة (نافذة)، تم إلغاء كلمة (براية) في قصة حرف (ب).

وتم عرض القصص على ستة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لتحكيم البرنامج، من حيث: ملاءمته للفئة العمرية (٥-٦)، ومدى اتساق كل قصة مع أهداف الجلسة، ومدى صحة الصياغة اللغوية للبرنامج، ووضوح الأنشطة المرافقة له، وأية تعديلات أخرى تزيد من فعالية أهداف البرنامج، وقد تم إجراء التعديلات بداية من تغيير بعض القصص، وتعديل محتوى قصص أخرى، وكذلك تم إضافة بند التقييم على البرنامج، وكذلك تم تعديل زمن وإجراءات البرنامج، ليخرج بشكله النهائي مكوّنًا من (١٦) جلسة وجلستان تمهيديتان، الملحق (٢).

رابعاً: إجراءات الدراسة

بعد أن قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: الصدق والثبات، ولغرض تطبيق الدراسة قامت الباحثة بما يأتي:

١- أخذ الموافقة من وزارة التربية والتعليم والجامعة الأردنية لتطبيق البرنامج في الروضات التابعة لها.

٢- قامت الباحثة بزيارة الروضات المختارة لأخذ الموافقة من إدارتها.

٣- تم عقد اجتماعات مع معلمات الأطفال لشرح بنود الاختبار وآليات تطبيق البرنامج.

٤- تم تقييم أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة كتقييم أولي لفقرات مقاييس الذكاءات الثمانية قبل تطبيق البرنامج بتاريخ ٢٠١٢/٤/٨م، والجدول (٦) يوضح فقرات المقياس.

٥- تم جمع الاستبانات بعد تعبئتها من قبل معلمة كل طفل.

٦- تم إعداد البرنامج الزمني للتطبيق بما يتناسب مع البرنامج اليومي للروضة.

٧- تم تطبيق البرنامج القائم على السيكودراما مباشرة على العينة التجريبية بتاريخ ٢٠١٢/٢/٨م.

٨- تم أخذ التغذية الراجعة من الأطفال والمعلمات بشكل يومي.

٩- تم تسجيل الجلسات؛ وذلك بتصويرها تصويرًا فوتوغرافيًا أو فيديو.

١٠- تم جمع بعض العبارات التي استخدمت من قبل الأطفال قبل وأثناء، وبعد التطبيق.

١١- تم الانتهاء من تطبيق البرنامج المكون من (١٨) جلسة بتاريخ ٢٠١٢/٤/٨م.

١٢- تم تقييم الأطفال مرة ثانية للمجموعتين التجريبية والضابطة وفقًا لفقرات مقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية بتاريخ ٢٠١٢/٤/٨م.

١٣- تم تفريغ البيانات لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

خامساً: المعالجة الإحصائية

اتبعت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتعاملت الدراسة في ضوء المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- البرنامج التدريبي القائم على السيكودراما (قبل وبعد).

المتغيرات التابعة:

الذكاءات المتعددة الثمانية المتمثلة بفقرات مقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية ملحق (١) حيث تم جمع قيم الفقرات لكل ذكاء حسب جدول (٦).

- الذكاء اللغوي
- الذكاء المنطقي – الرياضي

- الذكاء بين الأشخاص
- الذكاء بين الشخصي
- الذكاء الجسمي – الحركي
- الذكاء الموسيقي
- الذكاء المكاني
- الذكاء الطبيعي

تم إجراء المعالجة الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وذلك من خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS للتحليل الإحصائي للدراسة وفق ما يأتي:

١- تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة 2way 2×2 MANCOVA

٢- تم إجراء تحليل التباين المشترك ANCOVA

٣- استخراج المتوسطات الحسابية.

٤- الانحرافات المعيارية.

الفصل الرابع

النتائـــــج

يتناول هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تـــدريبي قائم على السيكودراما في تنمية الذكاءات المتعددة لدى أطفال الروضة، والمعالجات الإحــصائية التي استخدمت للكشف عن نتائجها.

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على مقياس الذكاءات المتعددة وفقًا لمتغير المجموعة والجنس، كما تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (2×2 MANCOVA (2way وتحليل التباين المشترك (ANCOVA) للحكم على دلالة الفروق في مقدار التحسن – إن وجد– بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم حساب المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة وفقا لمتغير المجموعة والجنس.

أولاً: السؤال الأول

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تنمية الذكاءات المتعددة باستخدام السيكودراما لدى أطفال الروضة، تعزى إلى البرنامج التدريبي والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقًا لمتغير المجموعة والجنس، وتم إجراء تحليل التباين المشترك واحتساب المتوسطات الحسابية البعدية المعدّلة، ويبين الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، في الذكاءات المتعددة الثمانية تعزى للبرنامج التدريبي، حيث كانت قيمة "ف" (٣,١٩٨)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)،

الجدول ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على مقياس الذكاءات المتعددة وفقاً لمتغيري المجموعة والجنس

القياس	الذكاء		المجموعة								
			الضابطة			التجريبية			الكلي		
			إناث ن=١٠	ذكور ن=٩	الكلي ن=١٩	إناث ن=١٣	ذكور ن=٨	كلي ن=٢١	إناث ن=٢٣	ذكور ن=١٧	الكلي ن=٤٠
قبلي	اللغوي	م	٢,٩٦	٣,١٩	٣,٠٧	٢,٥٣	٢,٦٦	٢,٥٨	٢,٧٢	٢,٩٤	٢,٨١
		ع	٠,٤١	٠,٥٢	٠,٤٧	٠,٤٩	٠,٣٣	٠,٤٣	٠,٥٠	٠,٥١	٠,٥١
	المنطقي – الرياضي	م	٢,٨٨	٣,٢٨	٣,٠٧	٢,٥٩	٢,٦٧	٢,٦٢	٢,٧١	٢,٩٩	٢,٨٣
		ع	٠,٤٣	٠,٣٠	٠,٤٢	٠,٤٣	٠,٢٧	٠,٣٧	٠,٤٥	٠,٤٢	٠,٤٥
	بين الأشخاص	م	٢,٧٩	٢,٨٨	٢,٨٣	٢,٢٧	٢,٤٤	٢,٣٣	٢,٤٩	٢,٦٧	٢,٥٧
		ع	٠,٤٦	٠,٧٣	٠,٥٩	٠,٤٩	٠,٤٢	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٦٣	٠,٥٨
	بين الشخصي	م	٢,٧٩	٣,٠٣	٢,٩٠	٢,٣٩	٢,٦٣	٢,٤٨	٢,٥٧	٢,٨٤	٢,٦٨
		ع	٠,٦٩	٠,٨٤	٠,٧٥	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٤٠	٠,٥٧	٠,٦٧	٠,٦٢
	الجسمي – الحركي	م	٣,٠٤	٢,٩٧	٣,٠١	٢,٥٦	٢,٤٥	٢,٥٢	٢,٧٧	٢,٧٣	٢,٧٥
		ع	٠,٥٣	٠,٥٥	٠,٥٣	٠,٣٨	٠,٥٠	٠,٤٢	٠,٥١	٠,٥٨	٠,٥٣
	الموسيقي	م	٢,٨٨	٢,٩٣	٢,٩٠	٢,٥١	٢,٣٤	٢,٤٥	٢,٦٧	٢,٦٥	٢,٦٦
		ع	٠,٣٦	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٤٠	٠,٣١	٠,٣٧	٠,٤٢	٠,٥٣	٠,٤٦
	المكاني	م	٣,٠٥	٣,٥٣	٣,٢٨	٢,٧٠	٢,٥٥	٢,٦٤	٢,٨٥	٣,٠٧	٢,٩٤
		ع	٠,٤٥	٠,٣٤	٠,٤٦	٠,٤٥	٠,٣٧	٠,٤٢	٠,٤٧	٠,٦١	٠,٥٤
	الطبيعي	م	٢,٥٩	٣,٠٤	٢,٨٠	٢,٥٠	٢,٥٨	٢,٥٣	٢,٥٤	٢,٨٢	٢,٦٦
		ع	٠,٤٦	٠,٣١	٠,٤٥	٠,٥١	٠,٣٣	٠,٤٤	٠,٤٨	٠,٣٩	٠,٤٦
بعدي	اللغوي	م	٢,٩٥	٣,٠٦	٣,٠٠	٣,٢٣	٣,٠٦	٣,١٧	٣,١١	٣,٠٦	٣,٠٩
		ع	٠,٢١	٠,٣٦	٠,٢٩	٠,٤٧	٠,٥٦	٠,٥٠	٠,٤٠	٠,٤٥	٠,٤١
	المنطقي – الرياضي	م	٣,٠٤	٣,١٠	٣,٠٧	٣,٢٣	٣,١٤	٣,٢٠	٣,١٥	٣,١٢	٢,١٣
		ع	٠,٢٠	٠,٢١	٠,٢١	٠,٣٩	٠,٦٤	٠,٤٩	٠,٣٣	٠,٤٥	٠,٣٨
	بين الأشخاص	م	٢,٩١	٢,٩٦	٢,٩٣	٣,٠٤	٢,٩٢	٢,٩٩	٢,٩٨	٢,٩٤	٢,٩٧
		ع	٠,٢٩	٠,٣٦	٠,٣٢	٠,٥٢	٠,٧٥	٠,٦٠	٠,٤٣	٠,٥٦	٠,٤٨
	بين الشخصي	م	٣,٠٤	٣,٠٠	٣,٠٢	٣,١٩	٣,٠٥	٣,١٤	٣,١٢	٣,٠٢	٣,٠٨
		ع	٠,٢٩	٠,٤٨	٠,٣٨	٠,٥١	٠,٦٤	٠,٥٥	٠,٤٣	٠,٥٤	٠,٤٨
	الجسمي – الحركي	م	٣,٠٣	٢,٨٨	٢,٩٥	٣,٢٧	٢,٨٩	٣,١٣	٣,١٦	٢,٨٨	٣,٠٤
		ع	٠,١٧	٠,٤٦	٠,٣٤	٠,٥٦	٠,٧٩	٠,٦٦	٠,٤٥	٠,٦١	٠,٥٣
	الموسيقي	م	٢,٩١	٢,٨٩	٢,٩٠	٣,٢٣	٢,٩٨	٣,١٤	٣,٠٩	٢,٩٣	٣,٠٣
		ع	٠,١٩	٠,٣٦	٠,٢٧	٠,٦٠	٠,٦٣	٠,٦١	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٤٩
	المكاني	م	٣,٠٩	٣,٢٦	٣,١٧	٣,٣١	٣,١٣	٣,٢٤	٣,٢١	٣,٢٠	٣,٢١
		ع	٠,٢٣	٠,١٣	٠,٢١	٠,٥٥	٠,٦٢	٠,٥٧	٠,٤٥	٠,٤٣	٠,٤٣
	الطبيعي	م	٢,٨٠	٣,٠٠	٢,٨٩	٢,٧٩	٢,٧٥	٢,٧٧	٢,٧٩	٢,٨٨	٢,٨٣
		ع	٠,٣٣	٠,٢٣	٠,٣٠	٠,٥٢	٠,٤٩	٠,٥٠	٠,٤٤	٠,٣٨	٠,٤١

ع: الإنحراف المعياري   م: المتوسط الحسابي   ن: عدد الأفراد

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث في القياس القبلي والقياس البعدي، على مقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية، ولمعرفة في أي من الذكاءات المتعددة كانت الفروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة، تم إجراء تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات التابعة (MANCOVA 2 way 2×2)، ويوضح الجدول (٩) نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة، لدلالة الفروق بين فئات متغيرات المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

الجدول ٨. نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة لدلالة الفروق بين فئات متغيرات المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

المتغيـــر	لامــدا	قيمة "ف"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة	٠,٤٥١	٣,١٩٨	٢١	٠,٠١٦
الجنس	٠,٧٦٨	٠,٧٩٤	٢١	٠,٦١٤
المجموعة والجنس	٠,٨٤٩	٠,٤٦٧	٢١	٠,٨٦٥

*دالة إحصائيًا عند α ≤ ٠,٠٥

يتضح من نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة في الجدول (٩) ما يأتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، في الذكاءات المتعددة الثمانية، حيث كانت قيمة "ف" (٣,١٩٨)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاءات المتعددة، حيث كانت قيمة (ف٠,٧٩٤)، وهي غير دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة الثمانية تعزى للتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، حيث كانت قيمة (ف ٠,٤٦٧)، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥)، ولمعرفة في أي من الذكاءات المتعددة الثمانية حدثت هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA One way)، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

ويوضح الجدول (١٠) نتائج تحليل التباين المشترك، لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدّلة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الجدول٩. نتائج تحليل التباين المشترك بدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية المعدّلة للمجموعتين التجريبية والضابطة

الذكاء	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
اللغوي	١,٧٨١	١	١,٧٨١	١٦,٢٢٨	*٠,٠٠٠
المنطقي– الرياضي	١,٥٤٦	١	١,٥٤٦	١٥,٥٥٤	*٠,٠٠٠
بين الأشخاص	١,٣٤٣	١	١,٣٤٣	٧,٩٦٦	*٠,٠٠٩
الشخصي	١,١٠٢	١	١,١٠٢	٨,٤٩٨	*٠,٠٠٧
الحركي	٢,٠٣٧	١	٢,٠٣٧	١٤,٢٥٣	*٠,٠٠١
الموسيقي	٢,٧٦٣	١	٢,٧٦٣	١٨,٦٤٤	*٠,٠٠٠
المكاني	١,٥٨٢	١	١,٥٨٢	١٤,٥١٨	*٠,٠٠١
الطبيعي	٠,٥٣٢	١	٠,٥٣٢	٤,٣٥١	*٠,٠٤٦

***دالة احصائيًا عند α ≥ ٠,٠٥**

ويتضح من الجدول (١٠) وجود فوق دالة إحصائيّاً بين المتوسطات الحسابية المعدّلة في جميع أنواع الذكاءات الآتية:

- الذكاء اللغوي، حيث كانت قيمة "ف" (١٦,٢٢)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥).
- الذكاء المنطقي – الرياضي، حيث كانت قيمة "ف" (١٥,٥٥)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥).
- الذكاء بين الأشخاص، حيث كانت قيمة "ف" (٧,٩٦٦)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥).
- الذكاء بين الشخصي، حيث كانت قيمة "ف" (٨,٤٩٨)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥).
- الذكاء الجسمي – الحركي، حيث كانت قيمة "ف" (١٤,٢٥٣)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥).
- الذكاء الموسيقي، حيث كانت قيمة "ف" (١٨,٦٤٤)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة (α ≥ ٠,٠٥).

- الذكاء المكاني، حيث كانت قيمة "ف" (١٤,٥١٨)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).
- الذكاء الطبيعي، حيث كانت قيمة "ف" (٤,٣٥١)، وهي دالة إحصائيّاً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

وكانت الفروقات في جميع أنواع الذكاءات لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول (١١)، الذي يُظهر المتوسطات الحسابية البعدية المعدّلة لدرجات الأطفال على مقياس الذكاءات المتعددة الثمانية، مما يدل على أن البرنامج التدريبي أسهم في تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال الذين خضعوا للبرنامج التدريبي.

جدول ١٠.المتوسطات الحسابية البعدية المعدّلة لدرجات الأطفال في الذكاءات المتعددة للمجموعتين التجريبية والضابطة

الذكاء	المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	متوسط الخطأ المعياري
اللغوي	الضابطة	٢,٧٦	٠,١٠*
	التجريبية	٣,٣٩	٠,٠٩*
المنطقي- الرياضي	الضابطة	٢,٨٣	٠,٠٩*
	التجريبية	٣,٤٢	٠,٠٩*
بين الأشخاص	الضابطة	٢,٦٨	٠,١٢*
	التجريبية	٣,٢٣	٠,١٢*
الشخصي	الضابطة	٢,٨٢	٠,١٠*
	التجريبية	٣,٣٢	٠,١٠*
الحركي	الضابطة	٢,٦٨	٠,١١*
	التجريبية	٣,٣٧	٠,١١*
الموسيقي	الضابطة	٢,٦٢	٠,١١*
	التجريبية	٣,٤١	٠,١١*
المكاني	الضابطة	٢,٩٠	٠,١٠*
	التجريبية	٣,٥١	٠,٠٩*
الطبيعي	الضابطة	٢,٦٧	٠,١٠*
	التجريبية	٣,٠٢	٠,١٠*

***دالة احصائيًا عند $\alpha \geq$ ٠,٠٥**

ويظهر من الجدول (١١) أن المجموعة التجريبية قد حصلت على درجات أعلى من المجموعة الضابطة في قيمة المتوسط الحسابي البعدي المعدّل، لدرجات الأطفال على مقاييس الذكاءات المتعددة الثمانية، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثرٌ في تنمية الذكاءات المتعددة الثمانية لدى المجموعة التجريبية.

ملخص عام لنتائج الدراسة:

بعد استخدام أدوات الدراسة وإجراء المعالجات الإحصائية، تم التوصل للنتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي على تنمية الذكاءات المتعددة الثمانية متفيرات الدراسة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاعل بين الجنس والمجموعة تعزى للبرنامج التدريبي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج والتوصيات التي خرجت بها الدراسة في ضوء أسئلتها:

أولاً: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تنمية الذكاءات المتعددة باستخدام السيكودراما لدى أطفال الروضة، تعزى إلى البرنامج التدريبي والجنس والتفاعل بينهما؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعود للبرنامج التدريبي القائم على السيكودراما، وتفسر الباحثة ذلك بمناسبة محتوى البرنامج التدريبي للأطفال ومراعاته لاحتياجاتهم وميولهم؛ حيث لوحظ أن الأطفال عند بداية تطبيق البرنامج استمعوا للقصص بانتباه شديد، مظهرين إعجابهم بطبيعة وإجراءات البرنامج، كما أنهم أظهروا تفاعلاً ملحوظًا خلال فترة البرنامج التدريبي التي امتدت لثمانية أسابيع.

إضافة إلى أن الأطفال من خلال تطبيق البرنامج استمتعوا بتأدية القصص المحكاة لهم، حيث إنهم كانوا يمثلون ما يستمعون إليه وما يقومون بملاحظته في كل قصة بنشاط، كما أنهم كانوا قادرين على إضافة مواقف مشابهة لمحتوى القصص، مما يعني أنهم قد أدوا السيكودراما بتلقائية وعفوية، فقد ذكر مورينو Moreno أن التلقائية سمة من سمات الأطفال، فهم يلعبون أدوارًا مختلفة بسهولة، ويستطيعون التعبير عن أنفسهم بحرية، إذا سمح لهم بأن يكونوا تلقائيين (Blatner, 2000)، وحاول الأطفال من خلال البرنامج تقمص الأدوار الاجتماعية المختلفة بفعالية، حيث إنهم قلدوا شخصيات بغض النظر عن معرفتهم السابقة لها من خلال حياتهم اليومية، فمثلًا قلد الأطفال دور طبيب الأسنان على الرغم من أن هناك بعض الأطفال لم يزوروا طبيب الأسنان بعد، إلا أنهم استطاعوا ومن خلال القصة فهم طبيعة الشخصية والمكان واستطاعوا تمثيلها والتفاعل مع أدواتها بكفاءة، فمثل الأطفال طبيب الأسنان بمهارة عالية، واستطاعوا تخيل العيادة، والكرسي، والأدوات كما لو أنهم زاروه بالفعل، ومن الأطفال من استطاع إضافة خبرته السابقة في أثناء تمثيل القصة، كما حدث ذلك عند تقليدهم لشخصيات الحيوانات في القصص، فقد استطاعوا تقليد حركات الحيوانات بكفاءة، وتمكنوا من إضافة الحيوانات التي يفضلونها على القصة ومثلوها بتلقائية، بهدف أخذ دور لشخصية ما في التمثيلية، وبهدف مزج خبراتهم السابقة مع الخبرات المعطاة لهم من خلال الجلسات.

ويمكن أن يعود ذلك لطبيعة محتوى البرنامج الذي أثار فضول الأطفال، وحفزهم على المشاركة فيه، مما يدل على مناسبة السيكودراما للأطفال، كما لوحظ الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية عينة الدراسة، من خلال تفاعلهم مع أحداث القصص، ومتابعة تفاصيلها، وابتكار مواقف حركية مشابهة لما تم سماعه ومشاهدته في أثناء حكاية القصة أو في أثناء تمثيلها من قبل الأقران، وتم تطبيق ذلك بأسلوبهم الخاص والمميز خلال الجلسة التدريبية، كما لوحظ أن الأطفال استطاعوا نقل الخبرة التي تعلموها في أثناء تواجدهم في الروضة لأقرانهم في الصفوف المجاورة الذين لم يشاركوا في البرنامج، كما أنهم حدّثوا أهلهم بتفاصيل البرنامج، وتابعوا تمثيلهم للقصص في البيت، وتم الحصول على ذلك من خلال ملاحظات معلمات الصف وأولياء الأمور.

كما يمكن أن تكون السيكودراما قد ساعدت الأطفال في التعبير عن مكنوناتهم الداخلية في المجالات المختلفة، منها الحركي والانفعالي واللغوي، ومنحتهم فرصة حل المشكلات والتفاعل مع الآخرين، إضافة إلى ما تضمنته من أصوات وأنغام وأغاني جعلتها أداة ملائمة لتنمية الذكاءات: اللغوي والمنطقي- الرياضي والجسمي – الحركي والموسيقي والبين شخصي وبين الأشخاص والذكاء المكاني، والذكاء الطبيعي، مما كان له الأثر في الدلالة الإحصائية للبرنامج.

وبالرجوع إلى نظرية الذكاءات المتعددة وتعريفاتها للذكاءات المتعددة، فإنه يمكن ملاحظة توافق التعريفات للذكاءات الثمانية مع ما تضمنه البرنامج التدريبي من قصص تناولت أبعاد الذكاءات، ومع ما تم تطبيقه بالفعل من خلال الأطفال، فلوحظ أن الأطفال أظهروا المواقف التي تشير إلى وجود الذكاءات الثمانية لديهم، فقد قام الأطفال من خلال المواقف السيكودرامية بإظهار تفاعل ملحوظ مع الأقران باستخدام فنيات اللغة والحوار والطلاقة في الكلام، واستخدام الكلمات والمفاهيم الجديدة، وزادت مشاركتهم اللغوية، وكان الأطفال قادرين على استخدام كلمات القصة في التمثيليات التي تتشابه معها، وإيجاد كلمات جديدة تخدم المعنى نفسه، مما يمكن أن يكون قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية تعود للذكاء اللغوي عند المجموعة التجريبية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهر في الجدول (١٠) .

كما تضمن البرنامج التدريبي مواضيع مختلفة تناولت محتويات الذكاء المنطقي- الرياضي، والتي من خلالها استطاع الأطفال حل المشكلات التي واجهتهم، فمثلًا في قصة حرف (ب)، استطاع الأطفال إحضار أمثلة للحرف لم تكن موجودة أصلًا في القصة، وفي قصة غرفة الألعاب قام الأطفال بالتصنيف والتنظيم للأدوات، حتى أنهم بدأوا بتصنيف بعض الأدوات الموجودة بالصف، واستطاع الأطفال بعد انتهاء القصص أن يبتكروا نماذج مشابهة للقصص، مما يدل على قدرتهم على التصنيف وحل المشكلات، مما أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة

إحصائية تعود للذكاء المنطقي- الرياضي، عند المجموعة التجريبية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهر في الجدول (١٠)، واحتوى البرنامج مواقف تحفز التفاعل مع الأقران بأشكال عديدة، فمن خلال القصص يستطيع الأطفال التفاعل مع بعضهم البعض، كما كان لتقمص الأدوار الاجتماعية المتنوعة وتقليد الحيوانات بحركاتها وأصواتها أثر إيجابي على إحداث فروق ذات دلالة إحصائية تعود للذكاء بين الأشخاص للمجموعة التجريبية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهر في الجدول (١٠)، وظهر ذلك -أيضا- من خلال انسجام الأطفال خاصة في الجلسات النهائية التي أظهر الأطفال فيها تفاعلًا ملحوظًا.

وتتضمن البرنامج مواضيع تعبيرية مختلفة استطاع الأطفال من خلالها التعبير عن مشاعرهم والتعرف على مواطن القوة لديهم من خلال تجريب المواقف الافتراضية التي قاموا بتأديتها، كما تعرض الأطفال لانفعالات متنوعة، فمثلًا في قصة الضحك والبكاء استطاع الأطفال التعبير عن مشاعرهم بطريقة عفوية، وفهم الانفعالات المناسبة للمواقف المختلفة، وعبر الأطفال في الجلسات اللاحقة عن تلك المشاعر، ولوحظ أن الأطفال عند تعرضهم للقصص التي تناولت الذكاء البين شخصي، تفاعلوا بشكل تدريجي نحو التعرف على مشاعرهم أو فهمهم لمواطن قوتهم، ومع استمرار التدريب لوحظ أن الأطفال أصبحوا قادرين أكثر على التعبير الانفعالي المتناسب مع المواقف، مما أظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعود للذكاء البين شخصي للمجموعة التجريبية؛ قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهر في الجدول (١٠) .

كما أن البرنامج التدريبي تتضمن مشاهد مؤداة لها أبعادًا حركية متنوعة راعت الحركات للعضلات الكبيرة وللعضلات الصغيرة، ففي بعض القصص كان المطلوب من الأطفال استخدام العضلات الكبيرة كالقفز والنط، وفي غيرها كان عليهم استخدام العضلات الصغيرة كالتركيب والتلوين والزراعة وغيرها، كما أن الأطفال تفاعلوا مع القصص التي تحتوي مشاهد لحركات جسدية جديدة، ناتجة عن حركات لبعض الحيوانات، مثلًا مثل السلحفاة، وحركتها البطيئة، ففي بعض القصص مثلوا أدوارًا لجمادات و نباتات احتاجت منهم حركات متنوعة لتأدية المواقف المختلفة، وهذا ما كان له أثر إيجابي في إحداث فروق ذات دلالة إحصائية تعود للذكاء الجسمي- الحركي للمجموعة التجريبية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهر في الجدول (١٠).

ومن خلال البرنامج التدريبي قام الأطفال بتأدية أصوات وأنغام وأغانٍ ضمن ألحان سمعوها أو ابتكروها من خلال أدوات موسيقية، وأدوات متنوعة تصدر أصواتًا مختلفة، وكان الأطفال مع استمرار التدريب تزداد قدرتهم على تلحين الكلمات واستخدام الأدوات المتنوعة لإصدار الأصوات المختلفة، كما لوحظ اهتمام الأطفال بالقصص التي تناولت الذكاء الموسيقي بمختلف جوانبه، كما لوحظ أن الأطفال يتمتعوا بمقدرة على ترديد الألحان بسهولة، مما كان له

أثر إيجابي في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للذكاء الموسيقي للمجموعة التجريبية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهر في الجدول (١٠).

وتضمن البرنامج التدريبي مواقف تعرّض فيها الأطفال للألوان والأشكال والاتجاهات، ومواضيع ذات علاقة بالذكاء المكاني، وهذا ما كان له أثر إيجابي على إحداث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للذكاء المكاني للمجموعة التجريبية، قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي، كما ظهر في الجدول (١٠) .

وتضمن البرنامج التدريبي قصصًا تناولت التعامل مع الأشجار ورعاية الحيوانات والزراعة وحماية البيئة، وتقمص أدوار الحيوانات، وتناولت القصص مواضيع لها علاقة بتصنيف الحيوانات والمراحل النمائية لها، مثل قصة في بيتنا بيضة، وقام الأطفال ببعض المواقف التمثيلية بمهمة بعض الحيوانات والاعتناء بالصغار، وفي بعضها الاهتمام بالنباتات ورعايتها، ومواضيع لها علاقة برعاية النباتات والحيوانات التي يتضمنها الذكاء الطبيعي، مما كان له دلالة إحصائية للذكاء الطبيعين كما ظهر في الجدول (١٠).

فمن خلال البرنامج التدريبي استطاع الأطفال تقمص الأدوار المختلفة بسهولة، بتلقائية وعفوية، وأسهم في تنمية قدراتهم التي حصل عليها الأطفال على مقاييس الذكاءات المتعددة المعدة لهذه الدراسة، و هذا يتفق مع ما أشار إليه دايتون Dayton (2005) أن السيكودراما تَمنح الأطفال التفاعل التلقائي الذي يساعدهم على النمو والتطور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة تناولت السيكودراما، وأثبتت فاعليتها وأثرها الإيجابي على قدرات ومهارات الأطفال، ومنها: دراسة غبن (٢٠٠٧)، أماترودا Amatruda (2006)، جمعة (٢٠٠٥)، أبو عميرة (٢٠٠٥)، التي أكدت جميعها على دور السيكودراما كأداة فعالة مع الأطفال في التخفيف من المشكلات التي تواجههم، وقد أيدت هذه النتيجة الأساس النظري الذي بني عليه البرنامج، وكان هذا المبرر لاستخدام السيكودراما لتساعد الأطفال في التعبير عن أنفسهم من خلال لعب الأدوار المختلفة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس. ويمكن أن يعزى ذلك إلى تساوي الفرص في التعليم للذكور والإناث في مرحلة الروضة، حيث تُقدّم الألعاب والأنشطة نفسها للأطفال من كلا الجنسين، مما يساعدهم على اللعب بحرية، ويؤدي إلى التقليل من الفروقات بين الجنسين، كما أنه روعي عند بناء البرنامج التدريبي عدم التحيز للجنس، وخاصة عند اختيار مواضيع وشخصيات وأحداث القصص في محتوى البرنامج التدريبي؛ حيث تم تقديم الشخصيات من كلا الجنسين وعلى ألسنة الحيوانات.

كما يمكن أن يكون لتكافؤ البيئات التعليمية والاجتماعية والجغرافية سببٌ في عدم وجود هذه الاختلافات، وهذا ما لوحظ في أثناء تأدية المواقف السيكودرامية؛ فَتَبادَل الأطفال الأدوار بحرية بغض النظر عن جنسهم، فعلى سبيل المثال يمكن أن يختارأحمد دور (ماما)، وأن تختار جنى دور (بابا)، كما أبدى الأطفال تفاعلًا مع الموقف الدرامي بتلقائية، مما يدعم نتيجة الدراسة، وهذا ما اتفقت عليه الدراسات السابقة، ومنها: غبن (٢٠٠٧)، المصيبحين (٢٠٠٧).

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس، ويمكن تفسير ذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة لمتغير الجنس أدى لعدم وجود فروق ذات دلالة في التفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس.

التوصيـــــات

المؤسسات التربوية:

- تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في رياض الأطفال والمدارس لما فيها من نظرة عادلة شاملة للأطفال.
- تفعيل دور المسرح في المدرسة من خلال الأنشطة الإثرائية والتوضيحية للمناهج طوال العام الدراسي.

الباحثون:

- إعداد الدراسات والأبحاث التي تساعد في تنمية قدرات ومهارات الأطفال في سن ما قبل المدرسة؛ لما له من أهمية في بناء جيل المستقبل.
- إعداد دراسات تتناول استراتيجية السيكودراما لتنمية قدرات ومهارات الأطفال المختلفة.

المعلمون:

- تفعيل دور القصة والسيكودراما في المواضيع التربوية المختلفة.
- استخدام استراتيجية السيكودراما مع الأطفال، وللأعمار كافة.
- التنوع في إعداد أنشطة ممتعة ومؤثرة للأطفال تتناول الذكاءات المتعددة.
- ترك الحرية للأطفال للتعبير عن أفكارهم واتجاهاتهم نحو حل المشكلات التي تواجههم في الغرفة الصفية.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- أمزيان، محمد، (٢٠٠٤)، الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الأولي. **مجلة الطفولة العربية،** العدد الثامن عشر، مارس ٢٤-٨، منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- جمعة، أمجد (٢٠٠٥)، **مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.
- حسين، محمد (٢٠٠٣)، **قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة.** عمان: دار الفكر.
- الريماوي، محمد (٢٠٠٨)، **في علم نفس الطفل.** عمان: دار الشروق.
- أبو عميرة، عريب (٢٠٠٥)، **فعالية اللعب والسيكودراما في خفض الصعوبات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية لأطفال المؤسسات الإيوائية الذين يعانون صدمة التفكك الأسري بعمر ٥-٦ سنوات.** رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٩)، **علم النفس التربوي.** ترجمة انيتا وولفوك، عمان: دار الفكر.
- غبن، إسراء (٢٠٠٧)، **أثر برنامج ارشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- أبو الفتح، محمد أحمد (١٩٩٩)، **استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال مجهولي النسب لسن ماقبل المدرسة.** رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الفضيلي، محمد (٢٠٠٦)، **تطوير قائمة رصد لقياس الذكاءات المتعددة على طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت كما يدركها المعلمون.** رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٠)، **نمو الطفل المعرفي واللغوي.** عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٤)، **النظرية المعرفية الاجتماعية.** عمان: دار الفكر.

- ظاظا، حيدر (٢٠١٠)، التعلم السلوكي والمعرفي في قطامي (محررًا)، **علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق**. عمان: دار وائل.
- القيسي، هند (٢٠٠٤)، **تأثير الإساءة بنوعيتها (الانفعالية والجسدية) والإهمال بنوعيه (الانفعالي والجسدي) على الذكاءات النمائية المتعددة**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- المجلس الوطني لشؤون الأسرة (٢٠٠٧)، **المعايير الوطنية للطفولة المبكرة**. عمان، الأردن.
- المصبحيين، منيرة (٢٠٠٧)، **بناء برنامج تدريبي قائم على السيكودراما وقياس فاعلية في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- مطر، عبد الفتاح (٢٠٠٢)، **فاعلية السيكودراما في تنمية بعض المهارات الإجتماعية لدى الأطفال الصم**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- نوفل، محمد (٢٠٠٧)، **الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.
- نوفل، محمد و الحيلة، محمد (٢٠٠٨)، الفروق في الذكاءات المتعدد لدى طلبة السنة الأولى الدارسين في مؤسسات التعليم العالي في وكالة الغوث الدولية في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مجلد ٢٢(٥)٢٠٠٨.
- هبد، منى (٢٠٠٢)، **فعالية استخدام اللعب الموجه والسيكودراما في خفض المخاوف الشائعة لدى أطفال المؤسسات الإيوائية**. رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية:

- Amatruda, M. (2006), Conflict Resolution and social skill development with Children. **Journal of Group Psychotherapy**, Psychodrama and Sociometry, Vol 58(4). 168 -181.
- Armstrong, T. (1994), **Multiple Intelligences in the Classroom**. Alexandria, Associcition for Supervision & Curriculium Development, Arbor.
- Armstrong, T. (2009), **Multiple Intelligences in the Classroom**. 3rd Edition, Associcition for Supervision & Curriculium Development.
- Bandura, A. (1986), **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognative Theory**, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Blatner, A. (1997), **The Art of Play: Helping Adults Reclaim Imagination and Spontaneity**. New York: Brunner/ Mazel.
- Blanter, A. (2000), **Foundation of Psychodrama,** Fourth Edition, New York: Springer Publishing Company.
- Berger, K. (1988), **The Developing Person Through the Life Span**, 2nd ed., New York: Worth Publishers, Inc.
- Berger, K. (2008), **The Developing Person through the Life Span**, 17th ed., New York: Worth Publishers, Inc.
- Bruner, J. (1966), **Studies in Cognitive Growth; Collaboration at the Center for Cognitive Studies**, New York: Wiley.
- Chan, D. (2004), Multiple Intelligences of China Gifted Students in Hong Kong: Perspectives from students, Parents, Teachers, and Peers. **Roeper Review**, Vol 27(1), 18-24.
- Chisholm, and Sandy, J. (1998), **Developing Multiple Intelligence in the Classroom**. Saint Mary's University, Canada.
- Chislett, V. and Chapman, A. (2005), **VAK Learning Styles Self-Assessment Questionnaire**. Businessballs.com

- Corey, G. (2001), **Group Techniques**. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole.
- Corsini, R. (1966), **Rolplaying in Psycotherapy**. Chicago: Aldine.
- Dayton, T. (1994), **The Drama Within Psychodrama and Experiential Therapy**. USA: Health Communication,Inc.
- Djuric, Z. Veljkovic, J. and Tomic, M. (2006), **Psychodrama: A beginner's guide**. London: Kingsley Publishers.
- Dayton, T. (2005), The use of psychodrama in dealing with grief and addition related loss and trauma. **Journal of psychotherapy, psychodrama and sociometery**, Vol 58 (1), 15-34.
- El Hassan, K. and Maluf, G. (1999), An Application of Multiple Gardner, Howard (1993). **Frames of mind: The theory of Multiple Intelligence**, NewYork: Basic Books of The Pursues Books Group.
- Gardner, H. (1998a), **Building on Children's Strengths**. USA: teacher college press.
- Gardner, H.(1998b), **Project Spectrum Preschool Assessment Hand Book.** USA: Teachers Collage Press.
- Gardner, H. (1998c), **Project Spectrum Early Learning Activities**. USA: Teachers Collage Press.
- Gardner, H.(1999), **Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for The 21St Century**. USA: Basic Books Inc. A Member of The Pursues Books Group.
- Gardner, H. (2006), **Multiple Intelligences New Horizons**. USA: Basic Books.
- Goodnough, K. (2000), Exploring Multiple Intelligence's Theory in the Context of Science Education: An Action Research Approach. **Dissertation Abstract International**, 61/ 06: 2164; 307 p.

- Gonca, K. (2009), Multiple Short Story Activites for Very Young Learners with Multiple Tastes, **Ekev Academic Review**; Vol. 13 Issue 40, p51-68, 18p.
- Gurbuz, R. and Gurbuz, M. (2009), **Determination of Preschool Children's Ddominant and Non-Dominant Types of Intellegence with Regard to The Theory of Multiple Intelligences**. Adiyaman University, Adiyaman, Turkey.
- Knittel, M. (1990), Strategies for Directing Psychodrama with Adolescents. **Journal of Group Psychotherapy Psychodrama& Sociometry**, Vol .43, No. (3), Pp116-120.
- Krysia, M. (1997), **Role Play: Theory and Practice**. Sage Publications, London.
- Hammer, R. (2000), New Approaches to Psychodrama**.** **International Journal of Action Methods**, Winter 2000, Vol. 52 Issue 4, p155, 7p.
- Hansen, Sharon, A. (1998), **Distribution, Dispersion, and application of Gardner's Multiple Intelligences Theory with Preservice techer education students**. University of Idaho, United State.
- Haskell, M. (1975), **Socioanalysis: Self Direction Via Sociometry and Psychodrama**. Long Beach CA: Role Training Associates.
- Haskins, R. (1989), Beyond Metaphor: The Efficacy of Early Childhood Education, **American Psychologist**, 44 (2), 274 – 282.
- Hinkle, M. (2008), Psychrodrama: A Creative Approach for Addressing Para lel Process in Group Supervision , **Journal of Creativity in mental health**, Vol 3(4): 401-15 (32 ref).

- Hopper, B. and Hurry, P. (2000), **Learing The MI way: The Effects on Students' Learning of Using The Theory of Multiple Intelligences**. UK: Blackwell Publisher.
- Janice, J. (2002), **Observing Development of the Young Child**. USA: Merrill.
- Jonathan, M. (2008), **The Essential Morenno**. USA: Tusitala Publising.
- Lazear, D. (1992), **Teaching for Multiple Intelligence**. Phi Delta Kappa, and Bloomington.
- Macfall, A. (1993), **Telling Storry: What Children Know and Feel about Literture**. Blackwell Publishers, Reading Journal.
- Madsen, K. (1996), **An Examination of Multiple Intelligences Exhibited by Preschool Children in a Child Center**. University of Nebraska, United States, EBSCO Publishing.
- Ments, M. (1983), **The Effective Use of Role-Play: A Hand Book for Teachers and Trainers**. Kogan Page Ltd, London.
- Miller, P. (1993), **Theories of Developmental Psychology**. (3rd ed) New York: W.H. Freeman.
- Moreno, J. (1972), **Psychodrama & Group psychotherapy**. American Society of Group Psychotherapy & Psychodrama.
- Moreno, J. (1975), **Psychodrama.** Second volume, USA: Beacon House.
- Moreno, J. (1994), **Psychodrama & Group psychotherapy**.(4th ed) America Society for Group Psychotherapy & Psychodrama, Mclean, VA.
- Moreno, R. and Zachariah, M. (2006), Finding My Place: The Use of Sociometric and Sociodrama for Building Community in the School Classroom. **Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociomety** (15453855), Vol. 58 Issue 4, p157-167, 11p.

- Nelson, K. (1998), **Literacy Activities that Tap Kid's Multiple Intelligences.** Instructor
- Piaget, J. (1963), **The Psychology of the Child**. New York, Norton.
- Roine, E. (1997), **Psychodrama Group Psychotherapy as Experimental Theatre**. London: Jessica King Sly Publishers.
- Sullivan, L. (1945), **Psychodrama in A Child Guidance Clinic**, Duke University Hospital, New York: American Sociological Association.
- Thiescheffer, et al. (2011). **Development and Application of an Framework for Comparing Early Design Methods for Young Children**. Interacting with Computers, vol.23 Issue, p70-84
- Turkan, D. (2010), **the Effects of Psychodrama on Young Adults' Attachment Styles.** EBSCO Publishing.
- Ulutas, I. and Ömero g˘lu, E. (2007), **The Effects of an Emotional Intelligence Education Program on The Emotional Intelligence of Children**. Social Behavior and Personality, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Weinstock, W. (1996), Toward Pedagogy of Inclusively Building Community in the College Classroom through the Action Methods of Psychodrama and Playback Theater. **DAI-A,** 57/1.
- Williams, A. (1995), **Visual and active supervision: Role, Focus, Technique**. New York: W.W. Norton.

الملاحـــــق

الملحق ١. نموذج عن مقياس الذكاءات المتعددة

أختي المعلمة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية حول الذكاءات المتعددة، ولهذا الغرض تم إعداد هذا المقياس المكون من (٦٤) فقرة لرصد مدى امتلاك الطفل القدرة على القيام بالسلوكات المختلفة.

يرجى التكرم بالتعاون في تعبئة هذا النموذج للأطفال ممن هم بعمر (٥ – ٦) الملتحقين برياض الأطفال الصف التمهيدي، راجين منكم توخي الدقة في اختيار الإجابة الأكثر اتساقاً مع طفلكم؛ وذلك لما له من تأثير إيجابي على مصداقية نتائج الدراسة والبحث العلمي مستقبلاً، مثال:

الفقـــــــــــــــــــــرة	درجة امتلاك الطفل للقدرة			
	ضعيفة جداً	ضعيفة	كبيرة	كبيرة جداً
يهتم بنظافة المكان				

- ضعي (√) عند الإجابة الأكثر اتساقا مع الطفل.
- لا تبالغي في التقدير أو تعطي تقديرات أقل مما يقوم به الطفل.
- يتوقع أن تكون إجابتك دقيقة.
- سيتم التعامل مع المعلومات بسرية تامة، ولغايات البحث العلمي فقط.

الباحثة

رانية عبد الرحيم الطباع

المعلومات الأساسية :

اسم الطفل :	تاريخ اليوم: / /٢٠١١
الصف التمهيدي: نعم لا	تاريخ ميلاد الطفل: / /
الجنس: ذكر أنثى	عمره :
اسم المدرسة:	اسم المعلمة (من مقطع واحد):

فقرات المقياس

رقم	الفقـــــــــــــــــــــــــرة	درجة امتلاك الطفل للقدرة			
		ضعيفة جداً	ضعيفة	كبيرة	كبيرة جداً
١	ينتبه للحروف والكلمات المتشابهة والمختلفة صوتياً مثال: (س،ص)، (ت،ط).				
٢	يستخدم المفاهيم المرتبطة بالادراكات المكانية مثل فوق تحت.				
٣	يحاول حل مشاكل يتعرض لها الرفاق.				
٤	يعرف مايحب وما يكره مثل أكل، أنشطة.				
٥	يقص بالمقص صورة لشكل دون أن يبتعد عن الخط ١/٢ سم.				
٦	ينغّم كلامه.				
٧	يميز الأماكن التي يزورها.				
٨	يهتم بنظافة المكان.				

الملحق ٢. البرنامج التدريبي

المقدمة:

تم تصميم برنامج الدراسة من قبل الباحثة بالرجوع إلى أدبيات موضوع الدراسة، واستفادت الباحثة من معايير الطفل الأردني (٢٠٠٧)، واختبار الذكاءات المتعددة لغاردنر (Gardner, 2005)، والأدب السابق ذي الصلة بموضوع الدراسة.

وتتكون أداة الدراسة من:

البرنامج التدريبي القائم على السيكودراما:

تم إعداد البرنامج من قبل الباحثة بالاستناد إلى السيكودراما لمورينو(Moreno)، ونظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura، والتي تركز على أهمية النمذجة في التعلم ، ونظرية الذكاءات المتعددة لغاردنر (Gardner) من حيث تناولها للذكاءات الثمانية ضمن مواضيع مختلفة من الحياة اليومية للطفل، وتم اعتماد مجموعة قصصية من إعداد الباحثة ومن أدب الطفل؛ بما يتلاءم مع الفئة العمرية للأطفال عينة الدراسة، وهي من (٥–٦) سنوات، وتم بناء البرنامج على شكل جلسات تدريبية، بحيث تتناول كل قصة أربعة ذكاءات من خلال مجريات أحداثها، والتركيز على ذكاء رئيس في كل قصة، وتم تكراره في جلسات البرنامج المكونة من (١٦) جلسة تدريبية، وعليه فإنه تم منح الفرصة للطفل للتدرب على الذكاء الواحد ثماني مرات.

ويبين الجدول (١٠) توزيع القصص، والذكاءات التي تتناولها مرتبة، حيث تم ترتيب القصص بناءً على تناولها للذكاءات الثمانية، وتم تقديم القصص على التوالي، وإعادة تقديم قصص أخرى تتناول الذكاءات الثمانية بالتوالي مرة أخرى، مع الاعتبار بأن الذكاءات متمايزة من جهة ومترابطة مع بعضها من جهة أخرى.

أما الذكاءات التي سيتم تناولها في هذه الدراسة، فهي:

الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence:

هو قدرة الطفل على أن يكون حساساً للأصوات، والإيقاعات، ومعاني الكلمات، والحساسية للوظائف المختلفة للغة، واستخدامها لتحقيق أهداف معينة.

الذكاء الرياضي – المنطقي Logical – Mathematical Intelligence:

هو امتلاك الطفل القدرة والحساسية لتحليل المشكلات، واستعمال التفكير الرياضي من خلال وضع الفرضيات، والقدرة على التعامل مع سلسلة من الاستدلالات، والقدرة على التصنيف،

وإدراك وتمييز الأنماط المنطقية أو العددية.

الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence:

هو امتلاك الطفل القدرة على التواصل مع الآخرين، وفهم مشاعرهم ونواياهم ورغباتهم، والقدرة على فهم تعبيرات الوجه والإيماءات، والاستجابة لها بطريقة مناسبة لها، ولعب أدوار ذات فعالية ضمن المجموعات.

الذكاء بين الشخصي Intrapersonal Intelligence:

هو امتلاك الطفل القدرة على معرفة مواطن الضعف والقوة الذاتية والتعامل معها وإدراك المشاعر الذاتية، وتواصل الطفل مع مشاعره الذاتية، والقدرة على التمييز بينها، والاعتماد على ذلك في توجيه السلوك.

الذكاء الجسمي – الحركي Bodily – Kinesthetic Intelligence:

هو امتلاك الطفل القدرة على استخدام الجسد في التعبير عن الأفكار والمشاعر، والقدرة على استخدام العضلات الدقيقة والكبيرة بفعالية.

الذكاء الموسيقي Musical Intelligence:

هو امتلاك الطفل القدرة على تمييز الأصوات وتذوق الألحان وانتاج الأنغام والتفاعل مع أشكال التعبير الموسيقي.

الذكاء المكاني Spatial Intelligence:

هو امتلاك الطفل القدرة على تمييز وإدراك المعلومات البصرية بأشكالها كافة، والحساسية للألوان والخطوط، وإدراك الاتجاهات والأشكال بأبعاد مختلفة.

الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence:

هو امتلاك الطفل القدرة على التعامل مع الطبيعة بإيجابية، وكذلك النباتات والحيوانات وتربيتها وتصنيفها، ومعرفة خصائصها وأوصافها وإجراء تمييزات في العالم الطبيعي (Gardner, 2008).

وتراوحت مدة كل جلسة ما بين (٤٠–٤٥) دقيقة، وتم اعتماد الوقت بما يتناسب مع الأنشطة المعدة للأطفال ضمن البرنامج اليومي للطفل، علماً بأنه كان هناك جلسات تمهيدية للبرنامج لم يتم احتسابها من ضمن جلسات البرنامج التدريبي.

الجلسة التمهيدية الأولى

قصة القطط الثلاث

إجراءات الجلسة التمهيدية الأولى:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء "حامي بارد"، وهو تمرين يقدم للأطفال، ويساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته من (٥-٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم قصة "القطط الثلاث"؛ بحكاية القصة للأطفال، بمدة تتراوح من (٧-١٠) دقائق، بإسلوب مشوق، مستخدمة أقنعة للقطط الثلاث، وحركات وإيماءات مناسبة مع أحداث القصة .

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: ماذا سمع حمزة ونورا في الحديقة؟

س ٢: ماهي ألوان القطط؟

س ٣: ماذا فعل الأطفال بالقطط؟

س ٤: ماذا شاهد حمزة في الصباح؟

س ٥: ماذا فعلت القطة الكبيرة؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا باختيار الأدوار حمزة - نورا - قطة بيضاء - قطة سوداء- القطة الكبيرة الأم...، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات، مدة التوزيع بين (٣-٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة مثل: ستكرز، نجوم، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التجريبية الثانية

قصة ندى وليلى والبحر

إجراءات الجلسة التجريبية الثانية:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء "كرات الأسماء"، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته من (٥-٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم قصة ندى وليلى والبحر، وعن طريق حكايتها للأطفال بمدة تتراوح من (٧-١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة مثل:

س١: ما اسم الصديقتين؟

س٢: بماذا لعبت ندى وليلى؟

س٣: ماذا صنعتا؟

س٤: هل لديك أصدقاء، مثل ندى وليلى؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا باختيار الأدوار ندى- ليلى وإعطائهم الأدوات المناسبة المختلفة بحرية، ومدة التوزيع بين (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها، ومدته (٣-٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، وتقديم المعززات المناسبة مثل: ستكرز أو نجوم، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الأولى

قصة حرف (ب)

إجراءات الجلسة الأولى:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء " حيوانات المزرعة"، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود، وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته من (٥-٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم قصة حرف الباء، وذلك بأن تقوم بحكاية القصة للأطفال وسردها بمدة تتراوح ما بين (٧-١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق مستخدمة الأدوات (أشياء بحرف الباء)، والحركات، والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: ماذا طلبت المعلمة من الأطفال؟

س٢: أذكري أشياء تبدأ بحرف الباء؟

س٣: ماذا أحضرت ماسة معها إلى المدرسة؟

س٤: لمن أعطت المعلمة الهدية؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: المعلمة – ماسة – الباب – بابا – أحمد – بندورة ....، المختلفة بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها، ومدته (٣-٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، وتقديم المعززات المناسبة مثل: ستكرز أو نجوم، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الثانية

قصة شكرًا يا عنتر

إجراءات الجلسة الثانية:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء " كرات الأسماء" وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتتراوح مدته ما بين (٥-٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة، وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال وسردها بمدة تتراوح ما بين (٧-١٠) دقائق بأسلوب مشوق مستخدمة الأدوات من ملابس حيوانات أو مجسمات مثل: قش - قط عنتر- خاروف - دودة - كلب - شجر- أزهار - فراشات...، والحركات، والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: ماذا وجد عنتر في الحقل؟

س٢: هل أعجب عنتر بالقش، وماذا قال لنفسه؟

س٣: شارك عنتر أصدقاءه فهل أعجب الخاروف والدودة والكلب بالقش الذهبي؟

س٤: لماذا أعجبت العصفورة برزمة القش الذهبية؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار، مثل: عنتر- رزمة قش-الخاروف، بحرية، مدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** يتم ترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها، ومدته (٣-٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، وتقديم المعززات المناسبة، مثل:ستكرز، نجوم، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الثالثة

قصة غرفة الألعاب

إجراءات الجلسة التدريبية الثالثة :

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء واسمه النباتات الصغيرة، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتراوحت مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم قصة غرفة الألعاب؛ وذلك بأن تقوم بحكاية القصة للأطفال وسردها بمدة تتراوح مابين (٧–١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات (ألعاب مبعثرة) والحركات، والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم** : تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: كيف رتب الأطفال الغرفة؟

س ٢: لماذا فتح سيف النافذة؟

س٣: لماذا أحضرت لبنى الفوطة؟

س٤: بماذا وعد الأطفال أنفسهم؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: مثل: لبنى – سيف – أحمد– دانة، بحرية كاملة، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات** : تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته مابين (٣–٥) دقائق .

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من القصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجة لسلوك الأطفال، وأعطي له (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة مثل: نجوم ووجوه ضاحكة، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الرابعة

قصة سامر يلعب

إجراءات الجلسة التدريبية الرابعة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء واسمه تمرين المرآة، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** وبعدها تقوم الباحثة بتقديم القصة، وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال، وتتراوح مدته ما بين (٧–١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق مستخدمة الأدوات مثل: قصة– ملابس كلب– سلسلة حمراء– ملابس رياضية– والحركات والإيماءات المناسبة، مع أحداث القصة.

٣- **التقييم** : تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: هل استطاع سامر ربط حذائه؟

س ٢: ما هي لعبة سامر المفضلة؟

س٣: لماذا خاف سامر؟

س٤: ما معنى ضرير؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار (الأم– سامر– الكلب– الضرير– الأطفال ...، بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجة لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، وتقديم المعززات المناسبة وجوه ضاحكة وستكرز، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الخامسة

قصة أطفال الحي الجديد

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الجسمي – والحركي والذكاء بين الأشخاص والذكاء الرياضي – المنطقي والذكاء المكاني خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية الخامسة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء واسمه بطاقات ملونة، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة، ذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال، وسردها بمدة تتراوح ما بين (٧–١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات (ملابس تمثيلية مختلفة – حبل للعبة شد الحبل) والحركات، والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم** : وتقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: لماذا كان الأطفال حزينين؟

س٢: ما هي فكرة الأم لحل المشكلة؟

س٣: هل صار عند الأطفال أصدقلء جدد؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: الإخوة – الأم –الأب – أطفال الجيران...، بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** يتم ترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجة لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة مثل: ستكرز أونجوم، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية السادسة

قصة أحمد والبالون

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الموسيقي والذكاء بين الأشخاص والذكاء الجسمي – الحركي والذكاء الشخصي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية السادسة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء وإسمه ألواني تشبهني وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة، وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال، بمدة تتراوح ما بين (٧–١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق مستخدمة الأدوات (بالونات ملونة وبأحجام مختلفة) والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة .

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل :

س١: بماذا كان الأطفال يهتفون ؟

س٢: ماذا حدث لبالون أحمد؟

س٣: ماذا فعل سعيد؟

س٤: من أعطى أحمد بالوناً جديداً؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: المعلمة – أحمد– سعيد– هاشم– الأطفال، بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** يتم ترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجة لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة وجوه ضاحكة ونجوم، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية السابعة

في صفنا بيضة

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء المكاني والذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص والذكاء الجسمي – الحركي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية السابعة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء وإسمه الطابات السريعة، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة وحكايتها للأطفال بمدة تتراوح ما بين (٧–١٠) دقائق، و بإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات: ملابس عصافير– عش– عصفور– بيضة، والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة .

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل :

س١: ماذا وجد باسل ورنا على شباك الصف؟

س٢: لماذا شعر باسل بالحزن؟

س٣: لماذا فرح الأطفال؟

س٤: من فتح الشباك للعصفور؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا باختيار الأدوار: باسل– رنا– المعلمة – العصفورة – الأطفال....، بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة: نجوم وستيكرز، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الثامنة

قصة مزرعة العم محمود

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الطبيعي والذكاء الجسمي – الحركي والذكاء المكاني والذكاء الرياضي– المنطقي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية الثامنة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء، واسمه اللعبة المخفية، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتراوحت مدته مابين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم قصة مزرعة العم محمود وذلك بأن تقوم بحكاية القصة للأطفال وسردها بمدة تتراوح ما بين (٧-١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات: (ملابس مزارع – ثمار) والحركات، والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: ماذا شاهد الأطفال في مزرعة العم محمود؟

س٢: لماذا زقزق العصفور بشدة زق زق زق زق؟

س٣: أين جمع الأطفال الفاكهة؟

س٤: من الذي وزع الفاكهة على الأطفال؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا بإختيار الأدوار: العم محمود– أيمن – ليلى– سلمى–رامي– العصفور....، المختلفة بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة: نجوم وستيكرز، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية التاسعة

قصة الزرافة زوزو

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الطبيعي والذكاء المكاني والذكاء الموسيقي والذكاء اللغوي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التاسعة قصة الزرافة زوزو:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء واسمه ألواني وحروفي، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته ما بين (٥-٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال، وسردها بمدة تتراوح ما بين (٧-١٠) دقائق، وبأسلوب مشوق مستخدمة الأدوات ملابس حيوانات، والحركات، والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة .

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: لماذا لا تأكل زوزو إلا من أعلى الشجر؟

س٢: لماذا كانت الحيوانات الصغيرة تشعر بالإنزعاج من الزرافة زوزو؟

س ٣: ما سبب بكاء الزرافة زوزو؟

س ٤: من الذي حذر الحيوانات من العاصفة؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا باختيار الأدوار: الزرافة زوزو- أرنب-سلحفاة- العاصفة-أشجار-زهور....، بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** ترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته (٣-٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، وتقديم المعززات المناسبة: نجوم وجوه ضاحكة، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية العاشرة:

قصة شجرة التفاح

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الرياضي- المنطقي والذكاء الطبيعي والذكاء الشخصي والذكاء اللغوي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية العاشرة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء واسمه الصندوق العجيب، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتتراوح مدته ما بين (٥-٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بإصطحاب الأطفال الى حديقة الروضة لتقديم القصة لتقوم بحكايتها للأطفال بمدة تتراوح (٧- ١٠) دقائق، وبأسلوب مشوق مستخدمة الأدوات: ملابس مزارع - تفاح- أدوات زراعية، والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة، على أن يتم ذلك في حديقة الروضة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١ : ماذا شاهد أحمد ورامي في المزرعة؟

س٢: أين كانت تعيش الدودة، وعلى ماذا كانت تتغذى؟

س ٣: ماذا فعل المزارع لحمي المحصول من الدوود؟

س ٤: لماذا لبس المزارع والأطفال الكمامات والكفوف؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: أحمد- رامي-المزارع - أشجار التفاح، بحرية كاملة، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** ترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته ما بين (٣-٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجة لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة مثل: وجوه ضاحكة وستكرز، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الحادية عشر

قصة الكتاكيت الصغار

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء بين الأشخاص والذكاء اللغوي والذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية الحادية عشر:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء، واسمه البطاقات الملونة وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال بمدة تتراوح ما بين (٧– ١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات مثل: ملابس حيوانـــات، والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة .

٣- **التقييم** : تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: لماذا خرجت الدجاجة مع صغارها الكتاكيت؟

س٢: من تبع الدجاجة وصغارها؟

س٣: ما إسم الكتكوت الذي لم يسمع كلام أمه؟

س٤: من ساعد الدجاجة في حماية صغارها؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا باختيار الأدوار: لبنى– سيف – أحمد– دانة، بحرية وتكون مدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات، واختيارها ومدته (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة ، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة: وجوه ضاحكة ونجوم، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الثانية عشر

قصة الضحك والبكاء

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الشخصي والذكاء الموسيقي والذكاء بين الأشخاص والذكاء اللغوي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية الثانية عشر:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء واسمه ألوان الشجر، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة وتتراوح مدته ما بين (٥– ٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال بمدة تتراوح ما بين (٧–١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات: صور لتعابير الوجوه، والحركات، والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة .

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: متى نضحك ؟

س٢: كيف تكون ضحكتي عالية؟

س٣: متى نبكي؟

س٤: هل الضحك معد أي ينتقل بالعدوى؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: وجوه ضاحكة– وجوه حزينة، بحرية كاملة، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها، ومدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة ، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة مثل: وجوه ضاحكة، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الثالثة عشرة

قصة السلحفاة سوسو

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الجسمي – الحركي والذكاء الرياضي – المنطقي والذكاء الطبيعي والذكاء بين الأشخاص خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة الثالثة عشرة قصة السلحفاة سوسو:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء، واسمه أوراقي وألواني وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة، وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال بمدة تتراوح ما بين (٧–١٠) دقائق، بإسلوب مشوق مستخدمة الأدوات: ملابس حيوانات، والحركات والإيماءات، المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: أين كانت تعيش السلحفاة سوسو؟

س٢: ماذا تمنت سوسو؟

س٣: هل اقتنعت سوسو بكلام أمها؟

س٤: بماذا شعرت سوسو بعد أن نزعت البيت عن جسمها؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: السلحفاة الأم – أرنب–السلحفاة سوسو– الحشرات– سلاحف صغار، بحرية كاملة، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها وتتراوح مدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة ، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة.

الجلسة التدريبية الرابعة عشرة

قصة موسيقى الطبيعة*

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الموسيقي والذكاء الطبيعي والذكاء الرياضي – المنطقي والذكاء المكاني خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية الرابعة عشرة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء، واسمه قال المعلم، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة، وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال، بمدة تتراوح ما بين (٧–١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات مثل: ملابس حيوانات – شاي– كاسات– أدوات تصدر أصواتا، والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: بماذا وعد الجد معن؟

س٢: ماذا وضع الجد بالحقيبة؟

س٣: كيف كان صوت الملعقة في أثناء التحريك؟

س٤: ما الأدوات التي عزف عليها الصغار؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: الجد–معن– سيما– ياسر– حمزة، بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة: وجوه ضاحكة وستكرز، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية الخامسة عشرة

قصة طبيب الأسنان

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء المكاني والذكاء الشخصي والذكاء الموسيقي والذكاء والذكاء اللغوي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية الخامسة عشرة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء، واسمه معجوني بيدي، وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة** : تقوم الباحثة بتقديم القصة، وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال بمدة تتراوح ما بين (٧– ١٠) دقائق، وبإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات: ملابس طبيب – أدوات طبيب، والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم** : تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: لماذا ذهب عمر الى طبيب الأسنان؟

س٢: هل وجد الطبيب سوسة في داخل أسنان عمر؟

س٣: ما الدواء الغريب الطعم الذي وضعه طبيب الأسنان حتى لا يشعر عمر بالألم؟

س٤: لماذا طلب الطبيب من عمر أن يحافظ على نظافة أسنانه؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال بأن يقوموا باختيار الأدوار: طبيب الأسنان– عمر– والد عمر– الأصدقاء، بحرية، ومدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها ومدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (٥) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة: نجوم وعلبة ألوان صغيرة، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الجلسة التدريبية السادسة عشرة

قصة ما العمل مع الملل؟

تتناول القصة في موضوعاتها الذكاء الطبيعي والذكاء المكاني والذكاء الموسيقي والذكاء اللغوي خلال مجريات أحداثها.

إجراءات الجلسة التدريبية السادسة عشرة:

١- **نشاط الإحماء:** تبدأ الجلسة بنشاط الإحماء، واسمه أصوات الحيوانات وهو تمرين يقدم للأطفال يساعدهم على كسر الجمود وبناء الألفة بينهم وبين الباحثة، وتتراوح مدته ما بين (٥–٧) دقائق.

٢- **تقديم القصة:** تقوم الباحثة بتقديم القصة، وذلك بأن تقوم بحكايتها للأطفال بمدة تتراوح ما بين (٧– ١٠) دقائق، بإسلوب مشوق، مستخدمة الأدوات: صمغ – أوراق ملونة – وألوان خشبية لماعة – سماد– إبريق– وحبوب– ورد– وأزهار، والحركات والإيماءات المناسبة مع أحداث القصة.

٣- **التقييم:** تقوم الباحثة بطرح بعض الأسئلة للتأكد من فهم محتوى وهدف القصة، مثل:

س١: ماذا أحضرت سلمى من المشتل؟

س٢: ماذا أحضرت ليلى؟

س ٣: أين زرعت صبا الأشتال الصغيرة؟

٤- **توزيع الأدوار على الأطفال:** تقوم الباحثة بإعطاء المجال للأطفال ليقوموا باختيار الأدوار: سلمى، ليلى، زينة، داليا، محمد، زينة، الأم، بحرية كاملة، مدة التوزيع (٥) دقائق.

٥- **توزيع الأدوات:** تترك الحرية للأطفال لاستلام الأدوات واختيارها وتتراوح مدته ما بين (٣–٥) دقائق.

٦- **التمثيل (السيكودراما):** يقوم الأطفال بتمثيل ما فهموه من كل قصة ، وللأطفال الحرية في إضافة أدوار أو حوار على أن يتسق مع هدف الجلسة ، ويكون دور الباحثة كموجه لسلوك الأطفال، ومدته (١٠) دقائق.

٧- **التغذية الراجعة:** يتم من خلالها مراجعة ما تم تمثيله من قبل الأطفال، ويتم تقديم المعززات المناسبة: وجوه ضاحكة وستكرز، ويكون ذلك خلال (٥) دقائق.

الملحق ٣. التحليل الاحصائي

رقم الفقرة	الذكاء	اللغوي	المنطقي الرياضي	بين الأشخاص	بين الشخصي	الجسمي-الحركي	الموسيقي	المكاني	الطبيعي	الكلي
1	اللغوي	0.72	0.61	0.50	0.48	0.48	0.54	٠0.6	0.50	0.62
2	المنطقي الرياضي	0.63	0.73	0.61	0.63	0.64	0.73	0.58	0.57	0.71
3	بين الأشخاص	0.66	0.61	0.8	0.74	0.65	0.63	0.45	0.59	0.71
4	الشخصي	0.51	0.50	0.52	0.64	0.48	0.47	0.41	0.47	0.55
5	الحركي	0.50	0.51	0.35	0.36	0.6	0.40	0.53	0.42	0.50
6	الموسيقي	0.52	0.59	0.55	0.55	0.58	0.71	0.53	0.49	0.63
7	المكاني	0.62	0.64	0.52	0.63	0.63	0.67	0.66	0.60	0.69
8	الطبيعي	0.44	0.52	0.52	0.45	0.51	0.47	0.40	0.64	0.55
9	اللغوي	0.64	0.65	0.57	0.56	0.62	0.57	0.54	0.56	0.65
10	المنطقي	0.29	0.45	0.25	0.31	0.41	0.30	0.43	0.28	0.38
11	بين الأشخاص	0.51	0.46	0.63	0.52	0.48	0.43	0.25	0.42	0.51
12	الشخصي	0.43	0.47	0.50	0.55	0.43	0.38	0.34	0.39	0.48
13	الحركي	0.28	0.30	0.31	0.34	0.43	0.25	0.16	0.42	0.32
14	الموسيقي	0.56	0.66	0.59	0.61	0.60	0.73	0.58	0.55	0.66
15	المكاني	0.57	0.58	0.48	0.49	0.48	0.52	0.67	0.56	0.60
16	الطبيعي	0.62	0.65	0.63	0.67	0.55	0.62	0.51	0.75	0.69
17	اللغوي	0.57	0.48	0.52	0.50	0.50	0.47	0.42	0.47	0.54
18	المنطقي	0.56	0.66	0.63	0.57	0.56	0.55	0.45	0.61	0.64
19	بين الأشخاص	0.57	0.44	0.64	0.51	0.43	0.39	0.35	0.45	0.52
20	الشخصي	0.49	0.54	0.42	0.57	0.47	0.44	0.45	0.46	0.53
21	الحركي	0.50	0.59	0.58	0.52	0.66	0.54	0.44	0.54	0.61
22	الموسيقي	0.57	0.56	0.46	0.48	0.48	0.60	0.46	0.50	0.57
23	المكاني	0.59	0.61	0.54	0.42	0.55	0.51	0.68	0.61	0.63
24	الطبيعي	0.47	0.46	0.47	0.48	0.41	0.43	0.36	0.54	0.50
25	اللغوي	0.74	0.67	0.65	0.67	0.59	٠0.6	0.50	0.46	0.70
26	المنطقي	0.72	0.75	0.65	0.61	0.60	0.62	0.58	0.72	0.73
27	بين الأشخاص	5.50	0.58	0.63	0.52	0.58	0.58	0.56	0.63	0.64
28	الشخصي	0.61	0.61	0.65	0.73	0.59	0.54	0.47	0.57	0.66
29	الحركي	0.51	0.59	0.59	0.56	0.71	0.65	0.48	0.54	0.64
30	الموسيقي	0.60	0.69	0.55	0.52	0.64	0.74	0.60	0.63	0.69
31	المكاني	0.44	0.36	0.20	0.20	0.24	0.28	0.68	0.32	0.38
32	الطبيعي	0.62	0.65	0.62	0.60	0.59	0.55	0.48	0.78	0.68
33	اللغوي	0.70	0.60	0.70	0.62	0.58	0.59	0.46	0.62	0.67
34	المنطقي	0.71	0.75	0.63	0.70	0.59	0.67	0.64	0.63	0.74
35	بين الأشخاص	0.57	0.57	0.66	0.65	0.49	0.55	0.43	0.63	0.63

رقم الفقرة	الذكاء	اللغوي	المنطقي الرياضي	بين الأشخاص	بين الشخصي	الجسمي- الحركي	الموسيقي	المكاني	الطبيعي	الكلي
36	الشخصي	0.61	0.59	0.66	0.73	0.55	0.64	0.52	0.58	0.68
37	الحركي	0.58	0.64	0.58	0.54	0.68	0.61	0.54	0.59	0.66
38	الموسيقي	0.56	0.65	0.60	5.80	0.61	0.75	0.55	0.63	0.68
39	المكاني	0.36	0.40	0.35	0.31	0.45	0.45	0.56	0.38	0.45
40	الطبيعي	0.61	0.58	0.50	0.50	0.53	0.52	0.62	0.62	0.62
41	اللغوي	0.71	0.54	0.62	0.57	0.55	0.56	0.47	0.59	0.64
42	المنطقي	0.74	0.77	0.70	0.67	0.66	0.74	0.56	0.74	0.77
43	بين الأشخاص	0.50	0.48	0.65	0.56	0.57	0.51	0.33	0.45	0.56
44	الشخصي	0.57	0.55	0.68	0.72	0.59	0.59	0.38	0.64	0.65
45	الحركي	0.53	0.51	0.62	0.63	0.67	0.58	0.35	0.52	0.67
46	الموسيقي	0.64	0.60	0.67	0.57	0.55	0.72	0.46	0.60	0.67
47	المكاني	0.50	0.57	0.46	0.53	0.54	0.54	0.65	0.59	0.60
48	الطبيعي	0.54	0.62	0.58	0.52	0.58	0.59	0.56	0.72	0.65
49	اللغوي	0.55	0.45	0.32	0.35	0.32	0.35	0.63	0.39	0.47
50	المنطقي	0.58	0.70	0.53	0.49	0.63	0.55	0.53	0.62	0.64
51	بين الأشخاص	0.71	0.71	0.77	0.60	0.70	0.75	0.56	0.70	0.77
52	الشخصي	0.53	0.56	0.62	0.72	0.56	0.56	0.36	0.53	0.61
53	الحركي	0.60	0.58	0.59	0.51	0.62	0.51	0.45	0.57	0.61
54	الموسيقي	0.44	0.50	0.43	0.44	0.51	0.63	0.37	0.44	0.52
55	المكاني	0.43	0.41	0.32	0.32	3.50	0.35	0.61	0.37	0.44
56	الطبيعي	0.52	0.57	4.50	0.48	0.50	0.49	0.49	0.65	0.57
57	اللغوي	0.61	0.55	0.51	0.50	0.49	0.44	0.36	0.50	0.55
58	المنطقي	0.39	0.55	0.34	0.35	0.43	0.42	0.37	0.48	0.46
59	بين الأشخاص	0.49	0.50	0.61	0.55	0.53	0.45	0.43	0.55	0.56
60	الشخصي	0.64	0.59	0.70	0.77	0.59	0.60	0.48	0.65	0.69
61	الحركي	0.47	0.54	0.55	0.51	0.68	0.55	0.53	0.51	0.60
62	الموسيقي	0.56	0.56	0.59	0.64	0.59	0.73	0.52	0.57	0.66
63	المكاني	0.49	0.48	0.37	0.42	0.41	0.45	0.71	0.39	0.52
64	الطبيعي	0.59	0.64	0.61	0.59	0.52	0.58	0.54	0.71	0.66
المتوسط لفقرات اللغوي		0.65	0.57	0.55	0.53	0.52	0.52	0.50	0.53	0.61
المتوسط لفقرات المنطقي		0.58	0.67	0.54	0.54	0.57	0.57	0.52	0.58	0.63
المتوسط التفاعلي		0.57	0.55	0.67	0.59	0.55	0.54	0.42	0.55	0.61
المتوسط الشخصي		0.55	0.55	0.59	0.68	0.53	0.53	0.43	0.54	0.61
المتوسط الجسمي		0.50	0.53	0.52	0.5	0.63	0.51	0.44	0.49	0.57
المتوسط الموسيقي		0.56	0.6	0.56	0.55	0.57	0.7	0.51	0.55	0.64
المتوسط المكاني		0.50	0.51	0.41	0.41	0.46	0.47	0.65	0.48	0.54
المتوسط الطبيعي		0.55	0.59	0.55	0.54	0.52	0.53	0.5	0.68	0.62

THE EFFECT OF A PSYCHODRAMA -BASED PROGRAM ON IMPROVING THE MULTIPLE INTELLIGENCES IN CHILDREN AT KINDERGARTENS.

By:
Rania .A. Tabba'

Supervisor:
Dr. Ragda H. Shreim

ABSTRACT

The study aimed for understanding The Effect of a Psychodrama - Based Program on Improving the Multiple Intelligences in KG children. The sample consisted of (40) children from a KG2 class (boys & girls) and divided into two subgroups in two different schools in order to avoid transfer of experience through interaction of the experimental group with other kids in the school. The experimental group (21) children, at the International Manhal Kindergarten that undergone the psychodrama program, and a control group which included (19) children from Islamic Educational College kindergarten / Jubeiha that was not introduced to the psychodrama program. The standards of 8- multiple intelligence that were designed for the ages (5-6) were applied. It consists of 64 paragraphs evenly distributed on the 8-multiple intelligences: Verbal–Linguistic Intelligence, Mathematical–Logical Intelligence, Interpersonal Intelligence, Intrapersonal Intelligence, Bodily – Kinesthetic Intelligence, Musical Intelligence, Spatial Intelligence, Naturalist Intelligence, after they have been verified according to psychometric properties, validity and reliability. The scale's validity was checked through checking the term's validity, the

validity of the evaluators and assessors in addition to reliability checking through assessment and reassessment. A previously checked program of 16 training sessions in addition to two introductory sessions was prepared based on the 8- multiple intelligences using a group of stories appropriate for this age group.

After vitrifying the program and checking the reliability the main results were:

1- There was a significant difference between the experimental and the control groups that are attributed to the psychodrama program.

2- There was no significant difference between boys and girls.

3- There were no significant differences in comparing the sex of the children and their interaction with the program.